A KISGYERMEKKORI NEVELÉS MÓDSZERTANA

SZÉCHENYI 2020



Magyarország Kormánya

Európai Unió
Európai Regionális Fejlesztési Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

A kisgyermekkori nevelés módszertana

Szombathely
2015

Szerkesztette:
Dr. Simon István Ágoston

Felelős kiadó:
Dr. Iker János

Kiadó:
Nyugat-magyarországi Egyetem
Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ

Nyomda:
Yeloprint Kft.

Nyomdai előkészítés:
Yeloprint Kft.

Készült 600 példányban.

ISBN 978-963-359-055-3

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 jelű,
Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése,
térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt
támogatásával valósult meg.

Tartalomjegyzék

Bevezető..- *4* -

Molnár Csilla: A kisgyermekkori anyanyelvi nevelés összetevői...............................- *5* -

Árvayné Nezvald Anett: Ének-zenei nevelés módszertana a bölcsődében.................- 35 -

*Simon István Ágoston:*Bölcsődei testnevelés módszertana..- 59 -

*Kovács-Gombos Gábor:*Képzőművészet a kisgyermekkorban ....- 81 -

*Kitzinger Arianna:*A pápai modell: Egy Multilingvális–Multikulturális Óvoda születése ....- *103* -

Bevezető

Az első magyar bölcsőde 1852. április 21-i megnyitásától napjainkig a bölcsődei nevelés-gondozás nagy változáson ment keresztül. Az első bölcsődék feladata a „józan és becsületes szülők csecsemőit – míg azok munkáikat végzik – ápolni, tartani és így családi jobblétüket előmozdítani.” (Novák 1876) „A gyermekek ezen bölcsődékben úgy ápoltatnak, oly gonddal, oly gyöngédséggel, mintha a legféltékenyebb anya vigyázata alatt lennének„ írja egy 150 éves jelentés. A kezdetekben a bölcsődék funkciója inkább a gondozásra, az ellátásra korlátozódott, s csak 1954-től jelent meg a nevelő tevékenység, s az is jórészt az egészségnevelésre szorítkozott. A nevelés döntően két irányba hatott: a gyermekre és a szülőkre. A bölcsődei nevelés az 1970-es évektől napjainkig folyamatosan fejlődött, megszűnt az egyenruha, megjelent a nemek szerinti öltözködés, kialakult a saját gondozónői rendszer, a folyamatos napirend és a fokozatos beszoktatás. 1997-től a szociális ágazatba került a bölcsődei ellátás, s ezáltal egyre nagyobb mértékben előtérbe került a nevelés, az egyéni fejlesztés, a sokoldalú személyiségfejlesztés. A bölcsődei nevelés iránti társadalmi igény megvalósításának legfontosabb eredménye a pedagógusképzésen belül a kisgyermeknevelő alapszak megalapítása és a 2010-es indítása. Ezzel a lépéssel egyértelművé vált, hogy a bölcsőde ma már nem egy megőrző-gondozó hely a 0-3 éves korosztály számára, hanem a gyermekek intézményesített nevelésének helyszíne, ahol felkészült pedagógusok foglalkoznak a gyermekek személyiségének formálásával, a négy alapvető nevelési területen. Ezek a nevelési területek az anyanyelvi-, az ének-zenei-, a vizuális- és a testnevelés. A felgyorsult folyamatokból adódó feladatokat a képző intézmények sikeresen megoldották, s a tapasztalatok alapján folyamatosan megújulva ma is megoldják, de még jellemző rájuk az útkeresés. A bölcsődei neveléssel foglalkozó szakirodalom még csekély, s nem tudja a megfelelő mértékben támogatni a szakma útkeresését. Kiadványunk ebben az útkeresésben kíván segítséget nyújtani az olvasó számára.

A szerkesztő

Molnár Csilla

A KISGYERMEKKORI ANYANYELVI NEVELÉS ÖSSZETEVŐI

Bevezetés

Dolgok, jelek, jelzések óceánja vesz körül bennünket. Felnőttként, ha akarjuk, faggatjuk értelmüket, de megtehetjük, hogy pusztán a megszokások, reflexek szerint használjuk ezeket. A gyermek számára viszont az első szavak tanulásával kezdődik a világ megismerése, az anyanyelv elsajátításával magáévá teszi nyelvközössége észjárását, próbálkozik szavakba fordítani gondolat- és érzésvilágát. Ez a tevékenység összes testi-lelki képességét működteti, hiszen életkorilag az ismeretszerzésben elsődleges szerepe van a mozgásosságnak, az érzékeknek, az érzelmeknek. Emiatt is hívják ezt az időszakot az életre szóló erős összbenyomások korának. Minden, amit a gyermek tesz, vagy ami vele történik, olyan helyzet, amely verbális és nem-verbális közlések hálójába illeszkedik.

A fejezetben áttekintjük, hogy napjainkban miért nőtt meg a felnőtti mintaadás felelőssége. Miért elengedhetetlen az anyanyelvtanulásban, hogy a kisgyermeknevelő állandó beszédkapcsolatban legyen a gyerekekkel, figyelje az egyéni megnyilvánulásokat, alkalmazza minden tevékenységi formában az ún. anyai beszéd jellegzetességeit (ismétlés, kiemelés, gyakorlás, kivárás, az utalások értése), ismerje összességében az anyanyelvi nevelés alapelveit.

Korszakalkotó volt a 20. századi modern nyelvészet megteremtőjének, *Saussure*-nek az az elképzelése, hogy a beszéd és a nyelv ugyanannak a dolognak két oldala. A beszéd mint produkció, mint közlemény egyéni, individuális, a beszélőre jellemző, míg a nyelv kollektív, közösségi jellegű. Részletesen szólunk ennek megfelelően a beszédfolyamat szervezéséről, a beszédészlelés és a beszédmegértés jellemzőiről. A gyermek születése a nyelv születésének izgató kérdését veti föl. Bizonyos vonatkozásban mondhatjuk azt is, hogy a nyelv a sírással kezdődik, mindannyian ezzel lépjük át a nyelvbeliség (a beszéd) küszöbét, ezzel érkezünk az emberi kommunikáció változatos világába. Végigjárjuk tehát a fejezetben a gyermeknyelv sajátosságait a hangtani jellemzőktől a kisgyermek mondat- és szövegalkotásáig. Sorra vesszük az anyanyelvi fejlesztés módszereit, és példatárat nyújtunk anyanyelvi fejlesztő játékokból.

A fejezet másik nagy egysége az irodalmi nevelés szerepéről szól a kisgyermek életében. Kultúránkban a könyvnek napjainkban is meghatározó a szerepe. Az intézményes gondozás, nevelés feladata, hogy inger gazdag környezettel megalapozza a literációs kultúrával szembeni pozitív attitűd kialakulását. Már kisgyermekkortól vannak olyan szövegtípusok, amelyekkel rendszeresen találkozunk, amelyekhez érzelmileg kötődünk. Ilyenek a versek, a mondókák, valamint a narratív szövegek, a mesék, amelyek az anyanyelvi nevelés semmi mással nem pótolható lehetőségei. Különös beszédhelyzetek, amelyek erős, tartós, önkéntelen figyelmet váltanak ki. Az irodalom legfontosabb feladata az önismeret fejlesztése és a művészi nyelvhasználat révén beavatódás a körülöttünk lévő világba. A nevelő felelőssége, hogy a kisgyermekkel megéreztesse, hogy a felnőttől hallott történetek, mesék, versek róla és neki szólnak, segítenek eligazodni a lelkében kaotikusan kavargó érzelmekben, indulatokban.

I. Egy új kor nyelvi kihívásai

Az első életévekben szerzett élmények és tapasztalatok meghatározó szerepe ma már a közgondolkodásban is elfogadott, nemcsak a szakmai közéletben. A bölcsődei gondozásban a gyermek és felnőtt folyamatos kapcsolatban levése, interakciója segíti a szokások alakítását, az ismeretnyújtást, a sokoldalú nevelést. Ebben fő elvek: az állandóság, a rendszeresség, a fokozatosság, az egyéni bánásmód, az egészséges nevelési hatások, a konstruktivitás.

I.1 Az anyanyelvi nevelés mindenkori célja

Az anyanyelvi nevelés mindenkori célja az érthető, kifejező és hatásos beszéd készségének kialakítása. A kisgyermeknevelés specifikuma, hogy meghatározó az érzékszervi tapasztalás és az érzelmileg telített élőbeszéd jelenléte.

Ebben a *szenzitív* és *orális időszak*ban a nevelő részéről követelmény az érzékletes, tiszta, könnyen követhető, hangzásra kellemes beszéd. Másik fontos összetevő, a gyermekek beszédkedvének felkeltése, ébrentartása, a nyelvi fejlődés játékos keretek közötti segítése az összes tevékenységi formában. Napjainkban ezt a feladatot nehezebb ellátni, mert az elektronikus média és a televíziózási szokások alapvetően átrendezték a családok, a közösségek életét, a médiahatás nehezen nyomon követhető. A mai családok egyre több információval, ingerrel élnek együtt, ami többnyire vizuális és/vagy auditív hatásokat jelent, mindennek számos következményével. Kevesebb a beszélgetés, a gondolataink átgondolt megfogalmazására és kimondására szánt idő. Az információk, ingerek feldolgozására nyújtott felnőtti, családi minta egyik hatása lehet, hogy a kisgyermek nehezen szólal meg, nem szívesen és keveset beszél. A beszédfolyamat önmagában is bonyolult, sok részműködésből áll, és így több helyen és több formában számos zavar adódhat.

Fentebbi okok miatt a felnőtti mintaadás felelőssége megnőtt. Köztudomású, hogy a nyelv keletkezésével kapcsolatban már az ókortól kezdve nagyszámú elképzelés látott napvilágot, illetve ugyanebben az időben az antik görögöknél az úgynevezett *phonaszkos*zok munkája volt a gyermek beszédtanítása. Ezek a szakemberek összetett tudással rendelkeztek, hiszen egy személyben voltak beszéd-, ének-, tornatanárok is. Meglátásom szerint a gyermek fejlesztése érdekében napjainkban a kisgyermeknevelőknek is ilyenfajta kompetenciákkal kell rendelkezniük. Ahhoz, hogy ezt a szerepet be tudják tölteni, nélkülözhetetlen a vonatkozó anyanyelvi képzési formákban való részvételük és a követelmények teljesítése.

1.2 A kommunikáció technológiái

Társadalmi létünk szervezésében és értelmezésében alapintézmény a *nyelv*. Az emberi történelem során megfigyelhető a különböző technológiák feltalálása és alkalmazása, abból a célból, hogy a verbális és képi üzenet rögzíthető és továbbadható legyen.

Marshall *McLuhan,* kanadai kommunikációkutató dolgozta ki azt az elméletet, amiben sorra veszi a szóbeliség, az írásbeliség, a nyomtatás és az elektronikus médiumok korát. „Az *írá*s feltalálása előtt akusztikus térben éltünk, amelyben egyes, fejlődésben elmaradt népek ma is élnek. (…) Az írás előtti világban a szavak nem jelek. Közvetlenül felidézik a dolgokat abban, amit a pszichológusok akusztikus térnek neveznek. A megnevezett dolog egyszerűen jelen van. Az akusztikus tér dinamikus vagy harmonikus.

Addig létezik, amíg a zene vagy a hang hallható benne. És a hallgató eggyé válik vele, mint a zenével. Az akusztikus tér az őskori ember térbeli világa. Ő még a látási tapasztalatát is alárendeli a hallási és mágikus tartománynak, amelyben sem középpont, sem határ, sem szempont nem létezik" (McLuhan, 1969a: 13–14). McLuhan úgy véli, hogy „a médium maga az üzenet," mert a kommunikációs csatorna (szóbeliség, írás vagy elektronika) meghatározza annak a módját, ahogyan észleljük a világot. Minden korban a domináns médium uralkodik az embereken.

Amennyiben a szerző gondolatmenetét a napjainkban zajló változásokra alkalmazzuk, megállapíthatjuk, hogy ma egy ötödik kommunikációs korszakban élünk, amelyet a másodlagos szóbeliség korának nevezhetünk. A magánéletet „egy olyan mozaik-világ váltja fel, amelyben a teret és az időt legyőzi a televízió, a repülőgép és a számítógépek. Ez a világ az azonnaliság, a 'mindent-egyszerre' világa, amelyben minden rezonál egymásra, mint egy elektromos mezőben" (McLuhan, 1969b: 70). Ez az újdonság arra késztet bennünket, hogy újrafogalmazzuk az alapkérdéseket és válaszokat adjunk rá. A világot átfogó internet-alapú kommunikációs hálózat éppen olyan osztott rendszerű, mint az agykéreg sejtjeinek hálózata. A kapcsolatok lehetnek erősek vagy gyengék, s az egész rendszer rendkívül flexibilis. Megváltozik az emlékezet szerepe is, hiszen már nem adatokat tanulunk, hanem a fellelhetőségi helyeket, vagyis tanuljuk a keresést. Ha azt tekintjük, hogy korábban az istenek kiváltsága volt a mindenütt jelenlevőség, akkor az internet révén istenek lehetünk, hiszen – amennyiben van hozzáférés –, a világ bármely pontján, a nap 24 órájában kommunikálhatunk, elérhetőek vagyunk. A kibertérben mindig ott van a központ, ahol „én vagyok," viszont ez nem földrajzi, hanem pszichikai értelemben igaz. A világhálóra belépve saját szükségleteimnek, kíváncsiságomnak megfelelően működhetek, információkat küldhetek és kaphatok, identitást konstruálhatok és választhatok. Ez a határtalanság kihívást jelent a tudás számára (Csepeli–Prazsák, 2010).

II. A nyelvi működés sajátosságai

Kultúrtörténetileg valamint az egyedfejlődés szintjén is az első korszak az analóg testi jelek segítségével történő kommunikáció. A metakommunikatív képesség ember mivoltunk elválaszthatatlan része. *Ekman* kimutatta, hogy hat olyan érzelem van, melyek kultúrától függetlenül minden ember számára azonos jelentésűek, ezek: *a szomorúság, a düh, az undor, a félelem, az öröm,* illetve *a meglepődés,* melyek közül az utóbbi egy jellegzetesen konkrét, váratlan helyzetre adott reakció (Ekman, 2006).

Az ember kreatív lény, aminek fő záloga a legnagyobb emberi találmány, a nyelv. A gyermek bármilyen nyelvet képes megtanulni, amennyiben *fiziológiailag ép* (ép beszédszervek, ép hallás, ép látás, ép idegrendszer) és *szociális deprivációktól mentes*, vagyis beszélő, ingerekben gazdag emberi környezet veszi körül. A nyelv generatív rendszere (véges számú elemből elvileg végtelen számú mondat létrehozása) révén a beszélő kiszabadul az *itt* és *most* közegéből, megnyilatkozásai nyomán a beszélő közösségben különböző világok nyílnak meg. A nyelv a fizikai környezetet szellemi világgá tágítja, amelyben áthagyományozódik a probléma felismerése és az erre adott jól bevált megoldási minta, cselekvési séma.

A kisgyermeknevelőnek minél változatosabb tevékenységekkel támogatnia kell a gyermeket az ingerek mozgás, játék, képzeleti munka útján történő feldolgozásában. Az *élményközpontú kompetencia alapú programban* az anyanyelvi játékok, a dramatikus játékok, a bábjáték, a külső világ tevékeny megismerése, a vizuális és zenei nevelés, az irodalmi nevelés együttesen adják a megújuló anyanyelvi nevelés tartalmát. A nyelvi

működés egyik sajátossága a fentebb már említett kreativitás jelentősége, amelyet a gyermekek nagyon könnyedén, játékosan élnek meg. A gyermeki közlésvágy kibontása, fenntartása, a szókincs gyarapítása érdekében különösen fontosak az élményközeli beszélgetések, a mondókák, a mesék. Olyan beszélő környezetre van szükség, ahol a kérdések és az arra adott válaszok a beszélgetés természetes formái, módjai.

Az anyanyelvi nevelés alapelvei:
- Játékosság
- Élményközpontúság
- Beszédkésztetés
- Komplexitás
- Folyamatosság
- Szemléletesség
- Egyszerűtől való elindulás
- Gyakorlatiasság

A nyelvi emberi jog a nyelvi jogok és az emberi jogok kombinációjaként született meg. A Regionális és Kisebbségi Jogok Európai Chartája 1992-ben fogalmazódott meg és 1998-tól van érvényben. Az aláíró országok megválaszthatják, hogy mely nyelvekre tekintik érvényesnek.
A Charta célkitűzései között szerepel:
- a nyelvirtás megakadályozása,
- az integráció elősegítése,
- az erőszakos asszimilációval szembeni fellépés,
- az etnikum identitástudatának megerősítése,
- a világ nyelvi sokszínűségének megőrzése (Labáth, 2009).

A világon jelenlegi tudásunk szerint kb. 6–7 ezer nyelv létezik. A pontos számadat ellen szól például a nyelvjárási elhatárolódás, illetve ismeretlen a jelnyelvek száma. A nyelvek bizonyos vonásaikban megegyeznek, ezek összessége adja az emberi nyelv fogalmát. Mibenléte több tudományágnak középponti kérdése.

A *nyelvtudomány* megközelítésében a nyelv elemeknek és szerkesztési szabályoknak egymással rendszerszerűen összefüggő egysége, amelynek elsőrendű szerepe van a tudás áthagyományozásában. Ha kijelentjük, hogy a nyelv gondolatokat kifejező jelek rendszere, akkor tisztázni kell a jel fogalmát, amivel a szemiotika foglalkozik. Augustinus (Szent Ágoston, i.sz. 354-438) szerint jel mindaz, ami önmagán kívül mást is jelent. Minden jel egy viszonyt tartalmaz, mégpedig a jelölő (egy érzékelhető dolog: például magas testhőmérséklet, láz) és a jelölt (egy mélyebb tartalom: példánkban betegség) viszonyát. Mindenütt jelek vesznek bennünket körül, melyeket Augustinus két csoportba osztott. A *természetes jel* (más néven tünet vagy szimptóma) a közlés szándéka nélkül keletkezik (láz-betegség), míg a *mesterséges jelek*nél fontos az eredendő közlési szándék, és kis kivételtől eltekintve idetartoznak a nyelvi jelek is. A nyelvi jelek a szavak (lexémák) és a szóelemek (morfémák). Ezeket szerkesztjük össze a grammatikai szabályoknak megfelelően mondatokká. A nyelvi jelek hierarchikus struktúrát alkotnak, melyek a következők:
1. a fonémák (a hangok) szintje
2. a morfémák és a lexémák szintje
3. a szintagmák és a mondatok szintje
4. a szöveg szintje

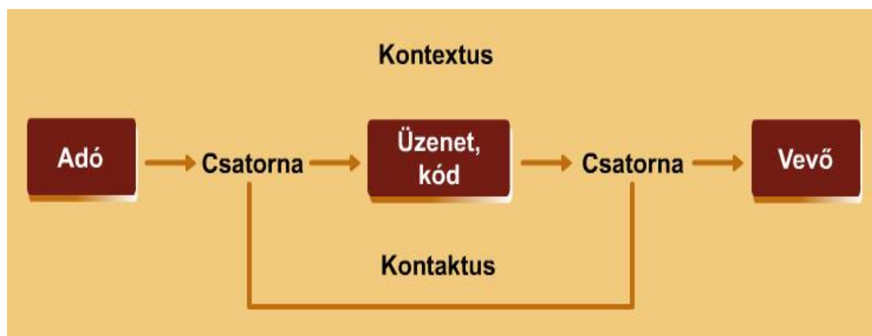
A nyelvi rendszer kapcsán a nyelvészet megkülönbözeti a belső vagy grammatikai funkciót, illetve a külső vagy úgynevezett kommunikációs funkciót. (A. Jászó, 1997: 10-16).

A *pszichológián* belül a tanuláselmélet hangsúlyozza a nyelv kapcsán a viselkedést jelekkel kifejező szokások rendszerét, az *információelmélet* szerint pedig a nyelv információátadó közeg. Fentebbi meghatározásokat, hangsúlyokat figyelembe véve fogalmazta meg álláspontját a nyelvet illetően az 1950-es években kialakuló új tudományág, a *pszicholingvisztika*. Szempontja szerint a nyelv az emberi viselkedés sajátos formája, amelyben a szokásokon alapuló, egymással összefüggő jelrendszer használata történik. A pszichilingvisztika hangsúlyozza, hogy az ember az egyedüli, aki ennek a tudásnak és a használati képességnek a birtokában van. E tudomány fő célja, hogy leírja azokat a belső folyamatokat, amelyek az emberben végbemennek, miközben mondatokat használ, hiszen a mondatok használata révén sajátítjuk el alapvetően anyanyelvünket (Gósy, 1999: 8–11).

III. A beszéd jelentései
III.1 A Parole-jelenség

Ferdinand de Saussure svájci nyelvész, a 20. századi modern nyelvészet megteremtője szerint a beszéd és a nyelv ugyanannak a dolognak, a nyelvezetnek két oldala. A saussure-i terminológiában a *beszéd* (franciában *parole)* a működésben lévő *nyelv (*franciában *langue*). A beszéd mint produkció, mint közlemény egyéni, individuális, a beszélőre jellemző, míg a nyelv kollektív, közösségi jellegű. A szerző a zenéből veszi elgondolása szemléltetését: egy zenemű előadása a beszéd (parole), a kottában rögzített zenemű a nyelv (langue).

A nyelv működéséhez, amit nevezhetünk *kommunikáció*nak, legalább két emberre van szükség, a feladóra és a vevőre-címzettre. Roman *Jakobson* orosz származású amerikai nyelvész dolgozta ki *Arisztotelész*, illetve *Bühler* osztrák nyelvész elképzelését kiegészítve az úgynevezett hattényezős kommunikációs modellt. Ennek összetevői: *feladó* (beszélő), *címzett* (hallgató), *kontextus* (valóság, az, amiről szó van), *csatorna* (élőszóban a levegőrezgés), *üzenet* (a létrejött produkció), *kód* (jelrendszer, nyelv). (1. ábra)



1. ábra: A Jabobson-féle nyelvi kommunikációs modell (Forgos 2015)

A modell kiemeli a hatékony kommunikáció meghatározóit, ugyanakkor a visszacsatolásra nem helyez hangsúlyt. Vitathatatlan érdeme viszont, hogy megnevezi a nyelvi kommunikáció alapfunkcióit: *emotív-érzelmi, konatív-felhívó, fatikus-*

kapcsolatfenntartó, metanyelvi-értelmező, poétikai-művészi és referenciális-közlő, tájékoztató funkció. Kisgyermekkorban az emocionális, expresszív és a kapcsolatteremtő funkció dominál a gyerekek monológjaiban, egymás közötti és a gyerek-felnőtt párbeszédeiben. A poétikai funkció pedig kiemelten van jelen a mondóka-, vers-, mesemondás alkalmain, illetve a bábszínházi előadásban, ahol a kisgyermek megérzi a művészi nyelvhasználat áttételes, mögöttes jelentéseit.

A kommunikációban a *nyelvi interakciós elmélet* hangsúlyozza az együttműködési alapelvet (Lewis 1969, Grice 1968), vagyis azt, hogy mindkét fél (adó-vevő) hajlandó erőfeszítéseket tenni a verbális interakció sikere érdekében. Ebben az esetben a kommunikáció közös és köztes cselekvés, melyben a szándékoltság a megértetés és a megértés közös tartománya felé tart. Egyszerre működik a tranzakció funkciója (*valamit* közlés) és az interakció funkciója (*valakivel* verbális viszonyba kerülni).

A beszéd, a nyelvhasználat őszinte, hiteles nevelési környezetet feltételez. Minél inkább én-tudatára ébred a kisgyerek és tudatossá válik a cselekvéseiben, annál inkább birtokába jut ennek az eszköznek. Életkori sajátosságait figyelembe véve a környezetében az ingert, a serkentő tényezőt és az erre reagáló, válaszoló hatást minden olyan tevékenység kiválthatja, amely játékos elemeket tartalmaz. Leginkább a szabadjáték az a forma, amely ennek leginkább megfelelő. A kisgyermekkori nyelvi kommunikáció során is arra kell törekedni, hogy minél több legyen az interaktivitás. Ez azt jelenti, hogy egy adott helyzetben a gyerek adó, és egy másik helyzetben vevő legyen. Az üzenet megértéséhez szükség van egy olyan kódra, amelyet mind a két fél ismer. Természetesen e mellett a nonverbális kommunikáció elemei is szerepet játszanak (például az arcjáték, a tekintet, a kézmozdulat, a testtartás).

III.2. A beszédfolyamat szervezése

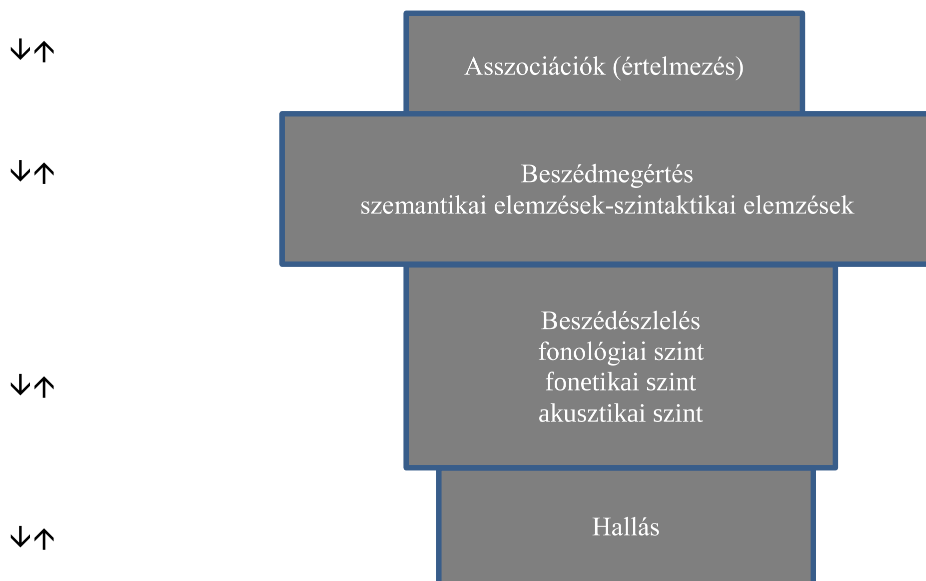
A beszéd minden vonatkozásában az agyműködés produktuma. Az agy a szervezetnek azon része, amely a kommunikáció célját szolgálja, képes az információk felfogására, tárolására és ezen információk megválaszolására.

A nyelv és a beszéd folyamatait a bal és a jobb agyfélteke koordinálja. Mind a mai napig vitatott azonban az, hogy a két agyfélteke pontosan milyen szerepet vállal a beszédfeldolgozásban, mert sajátos funkciómegoszlásban működnek együtt. A féltekék közötti összeköttetést a fehérállományból építkező kérgestest, az úgynevezett *corpus callosum* biztosítja. Az agyra vonatkozó orvosi, pszichiátriai kutatások (Paul *Broca,* Carl *Wernicke*) szerint a beszédprodukció és a beszédmegértés központja a bal agyféltekében helyezkedik el. Az agyi aszimmetria lényege éppen az, hogy a gyakran „néma” vagy „nem beszélő” féltekének nevezett jobb agyfélteke is részt vesz a beszédfolyamat szervezésében. Ha hallunk egy szót, annak akusztikai hullámformája a fülön keresztül a hallóközpontba jut. Innen az úgynevezett Wernicke-területre kerül, ahol a hangsor, ennek jelentése (szemantikai tartalma) feldolgozódik. Ha ezt a szót hangosan megismételjük, akkor egy másik központ, a Broca-központ aktiválódik, és egy program révén létrejön az artikuláció, a kimondás. Attól függően, hogy milyen lelkiállapotban mondjuk (például öröm, düh), már a jobb agyfélteke is működik. A bal agyféltekében a fentebbieken kívül még számos más, a nyelvvel kapcsolatos körülírt terület is található. Ilyenek a fogalomalkotás, a fogalmazás, az irányfelismerés vagy a látás, a színérzékelés központja (Gósy, 1999: 17–23). A kisgyermeknevelésben cél a két félteke összehangolt munkájának elősegítése olyan módon, hogy a beszédkészséget fejlesztjük *(bal agyfélteke)* a beszéd zenei elemeinek (hangsúly, hanglejtés, hanfekvés, hangszín, tempó) érvényesítésével *(jobb agyfélteke),* a mesemondással a szorongás oldódik és ösztönöz a belső

képteremtésre *(jobb agyfélteke)*, a gyermek befogadóból, beszédértőből *(bal agyfélteke)* előadóvá válik, az érzéseit ezáltal is feldolgozza, és kifejezésre juttatja *(jobb agyfélteke)* (Labáth, 2009).

III.3. A beszédészlelés és a beszédmegértés jellemzői

A beszédmegértés folyamata két nagy szakaszból áll. Az első a beszédhangok, a hangkapcsolatok felismerését jelenti. A másik nagy szakasz a nyelvi jelek, vagyis a szavak, a mondatok, illetve a szöveg megértése. Ez utóbbi már a jelentés felismerését is tartalmazza, ezért nem észlelésnek, hanem megértésnek nevezzük. A beszédmegértés komplex folyamat, működésének jelentős részéről még kevés pontos ismeret van. A folyamatot különböző modellekben próbálják meg ábrázolni, melyek közül egyik a hierachikus építkezésű, interaktív beszédmegértési modell (2. ábra):



2. ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy, 1999: 90)

Az anyanyelv-elsajátítás során előfordulhat, hogy a beszédprodukció és a beszédmegértés nem azonos módon fejlődik.

- A *beszédprodukciós zavarok* rendszerint könnyen felismerhetők: a gyermek nem időben kezd el beszélni vagy hibásan beszél
- A *beszédészlelés* és a *beszédmegértés* esetleges zavarai azonban rejtve maradhatnak. Az ép értelmű gyermek ugyanis számos kompenzációs stratégiát alkalmaz a beszédfeldolgozási nehézségeinek ellensúlyozására (Gósy, 1996a; 1996b). A GMP diagnosztika segítségével megítélhető a 3-12 év közötti gyermek beszédpercepciós és beszédmegértési szintje. A húsz részfolyamatot vizsgáló tesztrendszert Gósy Mária fonetikus, pszicholingvista fejlesztette ki az 1980-as években. A GMP egyik altesztje a nem beszélő avagy nem kooperáló gyermekek vizsgálatára szolgál, így a diszfáziás vagy autisztikus gyermekek

beszédfeldolgozási teljesítményének a megbecslése is lehetővé válik (Gósy, 1996b).

IV. A gyermeknyelv

A nyelv elsajátítása sokoldalúan motivált folyamat, a gyermek általános fejlődésének része. A gyermek az anyanyelvet nem önmagában, hanem az úgynevezett kommunikatív viselkedés keretében tanulja meg. Vagyis a nyelvi jelekkel és nyelvtani szabályokkal egy időben elsajátítja, hogy mit, kinek, milyen testbeszéddel kísérve, illetve milyen zenei, mondat- és szövegfonetikai eszközt kísérve szoktak mondani.

A magyarországi nyelvészeti szakirodalomban a gyermeki beszédben fellelhető sajátosságokról és ezek rendszerezéséről a 19. századtól jelennek meg az első munkák, melyek közül megemlíthetjük *Ponori Thewrewk Emil, Balassa József, Sarbó Artur, Kenyeres Elemér* nevét. Az 1960-as évektől a gyermeknyelvi kutatásoknak újabb fellendülése tapasztalható, ilyen művek szerzői például *S. Kádár júlia, S. Meggyes Klára, Lengyel Zsolt, Réger Zita, Gósy Mária.*

A nyelv elsajátításával kapcsolatban több fontos kérdés vetődik fel:

- Hogyan jut a gyermek a nyelvi rendszer birtokába?
- Csupán utánzással tanulja meg környezetétől, vagy aktív módon újrateremti a nyelvet?
- Mekkora a környezet szerepe, s mekkora a genetikai örökség ebben a folyamatban? (A. Jászó, 1997: 560)

IV.1 Nyelvelsajátítási elméletek

A gyermeki létnek, mint önálló állapotnak a vizsgálatán belül bukkan elő az újkori ismeretelmélet legnagyobb dilemmája is, a szerzett vagy örökölt ismeretek kérdése. A témával foglalkozó nemzetközi szakirodalomban két irányzat különíthető el aszerint, hogy az emberi tudatban születésünkkor már rendelkezünk valamilyen velünk született tudással (innáta-hipotézis), vagy az elme olyan üres laphoz hasonlítható, amelyet kizárólag az egyéni életben szerzett tapasztalat tölt meg tudással.

A két elképzelés különbsége és vitája az ókori görög gondolkodásra vezethető vissza. *Platón* dolgozta ki azt az elképzelést idealizmus néven, hogy születésünket megelőzően lelkünk az eszmék (ideák) anyagtalan, időtlen világában létezik. Világrajövetelünk pillanatában tehát már rendelkezünk ezek felismerésének képességével, így az életünk során szerzett tapasztalatok mintegy emlékeztetnek bennünket arra, hogy ezek lényegét már ismerjük. A változó dolgokban felfedezzük azok változatlan, örök lényegét. A matematikai, geometriai felismerések és a nyelvi tanulás képessége is ennek a bizonyítékai. A kora újkorban René *Descartes* újítja fel ezt az elképzelést a racionalizmus irányzatában. Eszerint a külvilág dolgairól csupán annyi állítható, hogy kiterjedéssel rendelkeznek és mennyiségileg mérhetőek. Az értelmet, a rendet, a szerkezetet az elménk konstruálja magából, és rendezi el a világ dolgait.

Az empirikus tudományok számára a szerzett ismeretek azok, amelyeket értelemszerűen vizsgálni tudnak, hiszen ezeknek tapasztalható, követhető az elsajátítási folyamata. Francis *Bacon* és John *Locke* alapozta meg a 17. században az empirizmus irányzatát, amely az emberi elmével kapcsolatban azt vallja, hogy elménk születéskor „tabula rasa," azaz üres lap, vagyis a tudás tapasztalat és tanulás eredménye. A 20.

században mindkét felfogás továbbélését megtaláljuk. A velünk született tudás híve például Noam *Chomsky* amerikai nyelvész, aki szerint tudatunk eleve rendelkezik olyan mélystruktúrák ismeretével, amelyek segítségével képes generálni a nyelvtanulás során nyelvi szerkezeteket. Ilyen képességgel mindannyian rendelkezünk, ezért hívja ezt univerzális grammatikának.

A tanuláselmélet sokáig azt vallotta, hogy az anyanyelv tanulása leírható a tanulás általános elveivel. Újabban viszont a nyelvelsajátítást minőségileg új folyamatnak tekintik, amelynek alapkategóriája a mondat. A nyelvtanulás során a gyermek szabályokat sajátít el, amelynek módja az adatokból kiinduló szabályalkotás. A szakirodalomban ezzel szemben sokat hangoztatott nézet az is, amely az analógiás (túláltalánosítás) jelenségeket hangsúlyozza. *MacWinney* (1995) többlépcsős modelljében az analógia és a szabályalkotás hierarchikusan jelenik meg a gyermek fejlődése során (Gósy, 1999: 153).

A kommunikációelmélet felől vizsgálva az egyedfejlődés kora gyermekkori szakaszában az előzetes, prenyelvi kommunikációs struktúrát az a viszonyrendszer képezi, amelynek az alapja a közös figyelem. A közös figyelmi jelenet, mint struktúra másik alkotó vonása az, hogy a gyermek képes átvenni a felnőtt nézőpontját, illetve képes önmagát kívülről szemlélni. Ez a nézet George Herbert *Mead* később szimbolikus interakcionizmus név alatt ismertté vált felfogásából származik. Ebben az összefüggésben a beszédtevékenység nem egyszerű járuléka a legalább két személy között létrejött kontaktusnak, hanem a nézőpontváltás és önmagunk külső szemlélete révén magának az énképnek a kialakulásában játszik alkotó szerepet. Mead szerint az 'én' a nyelv egy funkciója, amely nem létezne a beszéd nélkül. A beszédtevékenység során az énkép folyamatosan változik, kombinálódik mások ránk vonatkozó reakciójának tükrében (Mead, 1973).

Az elméletalkotás sokasága jelzi, hogy a nyelv elsajátítása az idők kezdetétől izgatta az embereket. A fentebb ismertetett elképzelések azt mutatják, hogy a megközelítési módok és eredmények nem kizárják egymást, hanem párhuzamosak és kiegészítő jellegűek lehetnek.

IV.2. A beszédfejlődés

Felvetődik a kérdés, hogy az ember esetében időben korlátlan-e az anyanyelv elsajátításának időszaka. Az úgynevezett „vad” gyermekekről szóló történetek, illetve az agyi kutatások is azt bizonyítják, hogy a válasz: nem. Az agy csak egy bizonyos életkorig marad rugalmas, hogy képes a nyelvi és beszédfolyamatok kívánt szintű vezérlésére. Tudományos hipotézis, hogy az anyanyelv-elsajátításának létezik egy úgynevezett kritikus időszaka. Az első biológiai sorompó a 6-7. életév a nyelvtanuláshoz, amikor el kell indulnia mindennek. Feltételeznek még egy második biológiai sorompót is a pubertás kor körül, 10-13 éves kor között. Ez utóbbi az idegen nyelv elsajátításában is döntő szerepet játszik (Lenneberg, 1967).

Egy másik sokat vitatott kérdés, hogy vannak-e különbségek nemileg az anyanyelv-elsajátítás folyamatában. A tapasztalat azt mutatja, hogy a lányok korábban kezdenek el beszélni, tisztább az artikuláció, a verbális kommunikáció is hatékonyabb, mint a fiúknál. Nagy vitát kavart az a fiziológiás magyarázat, hogy a két agyféltekét összekötő corpus callosum a lány újszülötteknél fejlettebb, és ez teszi lehetővé a jobb „átjárást” a két agyfélteke között, ami összefügg a beszédfejlődéssel. A nemi meghatározottsággal kapcsolatban ma is vannak érvek és ellenérvek.

A kisgyerekek beszédfejlődése meghatározott fázisokon megy keresztül. E fázisok kezdetének időpontja, időtartama bizonyos határokon belül különbözhet, sorrendje azonban kötött. Az elsajátítás jellege lehet úgynevezett *folyamatos,* kiegyensúlyozott a gőgicséléstől a nyelv teljes birtokbevételéig, és lehet úgynevezett *ugrásszerű,* amikor az egyes állapotok és nyelvi szakaszok időzítése eltérő az első két és fél évben.

IV.2.1. A gyermeknyelv hangtani sajátosságai

A legújabb kutatások azt bizonyítják, hogy a gyermekek beszédtanulását fejleszti, gyorsítja az énekek, a mondókák, a ritmikus zene hallgatása, mert több agyi terület kerül egyidejűleg ingerületi állapotba. A hallás képessége a *magzati fejlődés* egészen korai fázisában már kialakul. A négyhónapos magzat az érzékelés közül elsőként a hallás képességével rendelkezik. Egy hónappal később pedig már folyamatosan reagál az anya átlagos hangerővel kiejtett szavaira vagy más zajokra, például a zenére. Ez a reagálás egy „tánc", amely szabályos ritmust követ. Amikor zenét hall, annak jellegétől függően különböző lesz a magzat mozgása. A beszédfejlődés kezdőpontja a születést követő sírás. A veleszületett biológiai adottságok, észlelési és agyi struktúrák segítik az újszülöttet a fejlődés útjára lépni. A születés után már *újszülött-nyelv*ről beszélünk. Ekkor még a hangadások feltétlen reflex jellegűek. Az újszülött első hangjai élesek, tagolatlanok. Magánhangzók – hosszú, elnyújtott á, oááá, áooo-, amelyek gyakran keverednek „h" hangokkal. Színezetük olyan, mint a sírás, a környezetnek az a benyomása, mintha valamilyen kellemetlen érzésnek, fájdalomnak, éhségnek, hőmérsékletváltozásnak, kényelmetlen testhelyzetnek felelnének meg. Ezért tekintik ezeket *panaszhangok*nak és tulajdonítanak nekik jelzésértéket. A környezet e hangok nyomán közbelép: megigazítják a pólyát, esetleg enni adnak a gyereknek. Ezek a hangadások körülbelül a második hónaptól kezdenek differenciálódni, a panaszhangok mellett megjelennek az ún. *örömhangok*, amelyek a nyugalmi helyzetet kísérik. A hangadás még sokáig nem önálló megnyilvánulás, hanem egy globális reakciónak a része. Általában együtt jár rugdalódzással, kapálódzással, az izomfeszültség változásával.

A 3. hónap végéig semmi sem mutat arra, mintha a gyerek összefüggést élne meg hangképző mozgásai és a saját hangjai között, amelyeket hall. A süket újszülöttek ekkor még ugyanolyan intenzitású és színezetű hangokat adnak, mint a hallóak. A különbség a 3. hónap vége felé mutatkozik meg. A halló csecsemő már kezdi fölfedezni a kapcsolatot hangképzése és hallása között. Mintha odafigyelne a saját hangreakciójára, hallaná önmagát. Ezt az mutatja, hogy elkezdi utánozni saját hangjait. Kezdetét veszi a hangképzéssel való játék.

A gagyogás a 4–5. hónaptól kezdve a mászás kezdetéig a gyermek egyik kedvelt tevékenysége. A csecsemő utánozza önmagát, gyakorolja hangadási készségét. Ismételget, és ebben örömet talál. A gagyogásnak és a hangokkal való játéknak az artikuláció az anyaga. Az ajakhangok *(p, b, m)* képzése a szopó mozgás folytatása, a foghangok *(t, d)* a nyelvnek a szopás során kialakult mozgását ismétlik. A gagyogás sokáig ahhoz az oldott, egyenletesebb feszültségű állapothoz kötött, amely a csecsemők magányos játékát jellemzi. Ekkor a jelzőhangjai is átalakulnak: változatosabbak, tagoltabbak lesznek. Különféle anyanyelvű gyermekek körében végzett megfigyelések alapján állítható, hogy ebben az időszakban több mint kétszázféle hangot képesek produkálni.

A gyermeknyelv fejlődése egy pontig univerzálisnak tekinthető (úgynevezett alapmagánhangzók: *a, e, i, u*-féle és alapmássalhangzók: *p, b, t, d, m, n*-féle). A külső minta, környezeti megerősítés nyomán válnak majd ki a gagyogott hangokból az

anyanyelv hangjai. A gagyogást a gyermek már a felnőttekkel való kommunikálásra is felhasználja, amikor a kedveskedő intonálásra gagyogással, a kellemetlenre pedig rövid elnémulással vagy sírással válaszol.

A magyar gyerekeknél a magánhangzóknál először a magas-mély (pl. *a-e*), majd kétéves kor táján az ajakkerekítéses-ajakréses (pl. *a-á*), legvégül a rövid-hosszú oppozíció (pl. *o-ó*) jelenik meg. A mássalhangzók közül egyéves korra a legtöbb hangot ismerik a magyar gyerekek, az elsajátítás sorrendje sok egyéni eltérést mutat. Többnyire nehéz hangnak bizonyul, és később erősödik meg a *cs, ty, ny, zs, r, dz, dzs*. Az időtartam-megkülönböztető jegy a mássalhangzóknál is kétéves kor táján játszik szerepet. A teljes rendszer elsajátításának időtartamát alapvetően a gyermek fonematikus hallásának fejlődése határozza meg. Ez a folyamat jó esetben az iskoláskorig befejeződik, ekkora „kinövi" az élettani pöszeséget, helyesen hall és beszél. Ez az alapja az írás- és olvasástanulásnak is, hiszen így tudja a fonémát és grafémát megfeleltetni (A. Jászó, 1997: 562-564).

IV.2.2. A gyermeknyelv szóalkotási jellemzői

Az első életév vége körül jellemző az ún. *echolalia*, amikor a gyermek a környezetétől hallott egyszerűbb szavakat visszhangszerűen ismétli. Ezzel párhuzamosan a beszédértés is kezdetét veszi, egyelőre látszatértés formájában. Ilyenkor a gyerek a reá irányuló ingeregyüttes (akusztikum, nem-verbálisok, zenei elemek) segítségével az adott szituációt fogja fel. A tényleges beszédértés, amikor a jelentés a hangcsoporthoz már helyzettől függetlenül kapcsolódik, később jelentkezik.

A gyermek első jelentéssel bíró hangsorai a *szómondatok vagy mondatszók* (Piaget kifejezésével *holofrázisok*), amelyek valamilyen helyzet, érzelem, állapot kifejezői. Így például a *mama* szó jelentheti, hogy: *Kérem a játékot! Éhes vagyok! Vegyél fel! Félek! stb.* A gyermeknyelv sajátos elemei az úgynevezett *dajkanyelvi szavak,* amelyekkel a felnőtt igyekszik a gyermek beszédelsajátítását, kommunikációját segíteni. A szavak hangállományát tekintve gyakoriak a gyermek számára könnyebben elsajátítottak (lásd Schulze - törvény a legkisebb fiziológiai erőfeszítésről), illetve erősen ritmusosak: pl. *cica, boci, paci, bari, papi, maci, kukucs, tente, hamm.* Létrejöttükben gyakori elv a szótagkettőzés: pl. *dádá, bibi, pápá, pipi.* Körülbelül kétéves kortól, a *Mi ez?* korszakban a gyermek már maga is törekszik szókincsének bővítésére, hiszen tudja, hogy mindennek neve van, és rá is kérdez ezekre. A hallott élménytörténetek, versek, mesék aztán tovább gazdagítják szókészletét. A mese műfaj különösen fontos az elvont főnevek (pl. *bánat, bátorság, gyávaság, ravaszság, segítőkészség*), illetve az elvont melléknevek (pl. *gonosz, jószívű, igazságos, jóságos*) megismerésében, melyeket a mesei történet és a meseszereplők cselekedetei nyomán ért meg (A. Jászó, 1997: 565- 568).

A kisgyermek szavai kisebb-nagyobb torzításai a felnőttek által ejtetteknek, amelyek hátterében a beszédképzési és percepciós nehézségek állnak. Ezeket az egyszerűsítéseket, artikulációs könnyítéseket a szakirodalom *„gyermeknyelvi hangtörvényeknek*" is nevezi (Vértes 1935).

A fő kategóriák az alábbiak:

- hasonulásos folyamatok
- helyettesítő folyamatok
- metatézisek
- időzítési folyamatok

A hasonulásos folyamatokban, melynek számos altípusa van, a gyermek a hallott hangsorban meglévő hangokhoz hasonít más hangokat, pl. *amma* (alma), *kuko* (cukor),

pikkos (piszkos), *kiffiú* (kisfiú), *attaj* (asztal). Láthatók, ezek nem azonosak a felnőtt nyelvi rendszer hasonulásaival.
A helyettesítő folyamatokban a gyermek a még nem ismert hang helyett az eredetihez artikulációban, illetőleg akusztikumban hasonló hangot ejt, pl. *téjé* (tévé), *motoj* (motor), *lóka* (róka), *enim* (enyém), *kon* (könyv), *ikej* (énekel), *nic* (nincs), *hoá,* (hová).
A metatézisek (hangcserék) sajátos torzítási folyamatok, amelyek ép fejlődés esetén 1,0-2,6 éves kor között jelennek meg. A kisebbeknél az jellemző, hogy a jelentéses hangsor egy részét képes a gyermek produkálni hangcserével, pl. *ás* (újság), *pacsu* (papucs), *jáké* (játék). Később a gyermek kiejti a teljes hangsort, de hangcserével teszi ezt, pl. *csaka* (kacsa), *bodoz* (doboz), *kakari* (karika), *kéba* (béka).
Az időzítési folyamatok torzulásakor a magán- és mássalhangzók rövidülhetnek vagy nyúlhatnak. A gyermek már tudatában van a nyelvileg eltérő időtartamoknak, de nem tudja még produkálni, pl. *szapa* (szappan), *vilamos* (villamos), *cipömet* (cipőmet), *cica* (cicca), *róssz* (rossz), *lepkee* (lepke) (Gósy, 1999: 175-182).
A 4-6. életév között a gyermek már nyelvészkedik, megpróbál ok-okozati viszonyt keresni a nyelvi jel és a jelölt valóságelem között. Ez az etimológia, szófejtés saját tapasztalatain és az adott szó konkrét jelentésén alapul, pl. *futó zápor* = az emberek elkezdenek futni, ha esik vagy *födrajzóra*= az iskolások a földre rajzolnak.
A szókincsgyarapodás egyrészt azt jelenti, hogy újabb nyelvi jeleket sajátít el a gyermek, de ez kiegészül azzal, hogy a már ismert szavak újabb és újabb jelentéseit is megtanulja (A. Jászó, 1997: 569).

IV.2.3. A gyermek mondat- és szövegalkotása

Ahogyan korábban volt már róla szó, a kisgyermek legelső mondatai a mondatszók, amelyek szubjektív használatúak, komplex nyelvi jelenségek a szó szótári alakjában. A mondatszók után ragokkal (- t tárgyrag, -ba/-be határozórag, igeragok) és jelekkel (múlt idő jele, illetve a -k többesjel) jelennek meg a kéttagú és több tagú mondatok, pl. *Maci ül., Akarok csokit., Megyünk bölcsibe., illetve: Megyünk boltba. Veszünk csokit., vagy Nem kockát akarok. Labdát.* A mellérendelő összetett mondatoknál – először kettétördelve – megfigyelhetők a kapcsolatosak mellett az ellentétesek is. Az összetett mondatok helyes megszerkesztése hosszú ideig nehézséget jelent a gyermeknek.

A 2-4 éves gyerekek többsége bizonyos helyzetekben nagyon szűkszavúan, mintegy távirati (telegrafikus) stílusban nyilvánul meg. Ez általában nem okoz kommunikációs zavart, mert a kérdés és a szituáció értelmező jellegű. A kisgyerek-felnőtt párbeszéd gördülékenységét a felnőttnek segítő kérdésekkel támogatnia kell. A gyermek a felnőttől hallott szövegből vonja el anyanyelve szabályait, és ez vonatkozik a szövegszerkesztési szabályok elsajátítására is. Aszerint, hogy a szövegösszetartó erőt milyen mértékben biztosítják a nyelvi és nem nyelvi elemek, elkülönítünk a *szituatív* és a *kontextusos* beszédet. A szituatív beszédben a gyermek sok mutató névmást és névmási határozószót használ kötőszóval együtt, amivel rámutat az őt körülvevő dolgokra, pl. *és akkor ez, meg akkor ilyen, azután még ennyit.* 5-6 éves korra tehető a kontextusos beszéd kialakulása, amikorra a gyerek már úgy formálja a történetet, hogy az a szövegösszefüggésből érthető legyen.

A szövegek típusairól szólva megkülönböztetünk: *reproduktív, félproduktív* és *produktív* szöveget. A reproduktívról akkor beszélünk, ha szó szerint, „kívülről” mond a gyermek pl. verseket, mondókákat, néha anélkül, hogy a szöveget értené. A félproduktívra példa, amikor a szöveget egy hallott történet, vagyis nyelvi minta alapján alkotja meg, beépítve a nyelvi fordulatokat, paneleket (kezdő és záró formulák,

párbeszéd típusok, sajátos nyelvi kifejezések). A produktív szöveg megalkotása a legnehezebb, mert ilyenkor a gyereknek mondanivalóját magának kell teljes egészében nyelvi formába öntenie. Ez általában 5-6 éves korra alakul ki (A. Jászó: 1997: 570-574).

A vizsgálatok azt mutatják, hogy az anyanyelv-elsajátítás beszédprodukciója hat éves kor körül mind jobban előkészíti az írott nyelv elsajátíthatóságát. A beszédhangok rendszere stabilizálódik, a beszédprodukció nem függ a kontextustól, gyakorivá válnak az összetett mondatok. Az anyanyelv elsajátítása természetesen nem zárul le a hetedik életévvel, egész életünkön át tart.

Az áttekintésből kiderül, hogy a *beszédfejlődés legdinamikusabb időszaka a 2–3 éves kor, a bölcsődéskor.* Ezt szemlélteti a következő táblázat is.

Életkor hónapban	**Nyelvi fejlődés**	**Nem nyelvi fejlődés**
4	Nem fiziológiás hangok	Fejét önállón emeli
6–9	Gagyogás	Felülés, álló helyzet
12–18	Első szavak, utasítás megértése	Önállóan áll
18–21	20–200 szó, tárgyra mutatás, megnevezés, egyszerűbb mondatok produkálása	Járás
24–27	300–400 szó, mondatok, a szókincs viharos fejlődése, többtagú mondatok	2–4 tagú járás, futás, kéz használata finomabb mozgásokra képes, ujjkoordináció
33–39	1000 szó, nyelvtanilag helyes mondatok	Járás, futás, önálló evés, kerékpározás

1. táblázat: A gyermeknyelv (Lengyel, 1981: 310)

V. Az anyanyelvi fejlesztés célja és módszerei
V.1. Célok és feladatok

Óriási felelősség a gyermek anyanyelvi nevelése, kommunikációs képességeinek kibontakoztatása, mert ez által ágyazódik be a gyermek a társadalomba. Beszélhetünk az ember életre szóló forgatókönyvéről vagy sorskönyvéről is, mely a család és mások által kisgyermekkorban megerősített hatások alapján alakul. A többnyire nem tudatos életterv alapján megtanulja, mit és miként kell észrevennie, mikor mit kell tennie, mondania. Ez a karakteres tudáskészlet hozzájárul ahhoz, hogy tulajdonosa a nyertesek vagy a vesztesek oldalán áll-e az életben, hogy szociábilis-e vagy nem.

A kisgyermekkori anyanyelvi nevelés *általános célja* a gyermek beszédészlelésének, beszédmegértésének, beszédprodukciójának fejlesztése. Mindezt változatos módszerekkel és különböző tevékenységi formákkal érheti el a nevelő.

Fő fejlesztési feladatok:

- a gyerek képes legyen a felé áramló verbális, nem-verbális, egyéb információkat befogadni, megérteni
- segíteni kell őket, hogy saját érzelmeiket, élményeiket, gondolataikat szóban tudják minél pontosabban kifejezni
- a gyerek ismerje meg a beszéd műfajait, igazodni tudjon a beszédszituációhoz, a kommunikációs partnerhez (Dankó, é.n.)

V.2. A fejlesztés módszerei
V.2.1. A bemutatás

A bemutatás szinte minden tevékenységben jelentős szerepű (mondókázás, mesemondás, környezeti, manuális, matematikai, testi nevelés).
Az irodalmi tevékenységben az érzékletes, láttató előadásmód az élmény elsődleges forrása, és hozzájárul a nyelvi kompetencia fejlődéséhez. A példaértékű, utánzásra késztető bemutatás

- fejleszti a gyermek artikulációját
- hallja a helyes hangkapcsolati törvényszerűségeket (hasonulás, összeolvadás, rövidülés, nyúlás)
- gazdagítja a szókincset, a gyerek eltanulja a sajátos nyelvi fordulatokat (kezdő- és záróformulák, megszólítások, kérdések, felkiáltások, tájnyelvi kifejezések, jelzős kapcsolatok)
- elősegíti a helyes mondatszerkesztés elsajátítását
- változatos intonációtípusokat hall (halk-hangos hangerő, gyors-lassú beszédtempó, mélyített hang-magasabb hang hangfekvésben, hangsúlyozás a mondatban, hangszínváltás öröm és szomorúság megjelenítésekor)

V.2.2. A beszélgetés

A beszélgetés célja, hogy lehetőséget biztosítson a gyermeknek, hogy kifejezze szükségleteit, élményeit, érzelmeit, gondolatait. A beszélgetés a bölcsődei élet minden pillanatában megjelenik. Lehet ez spontán nyelvi helyzet, tervszerű tevékenység, illetve kifejezetten a nyelvi-kommunikációs képesség fejlesztését célzó képnézegetés, erről beszélgetés vagy a bábozás. A bölcsődében sok féle beszédhelyzet létrejön (felnőtt-gyermekek, gyermek-gyermek), a leginkább fejlesztőek az ún. két résztvevős helyzetek, amire nap közben mindig módot kell találni. A felnőtt soha ne erőltesse a beszélgetést, inkább használja ki a gyermek természetes közlésigényét.

Az irányított beszélgetésben döntőek a gondozó jól megformált kérdései, amelyek a beszédkedvet serkentik. A jó kérdés pl. kérdőszóval kezdődik *(pl. Miért hagyta el Juli a sapkáját?)*, hogy a gyerek hallja a kérdőszóra eső mondathangsúlyt, szókincsével és szerkezetével könnyíti a válaszadást. Az ún. sugalmazó kérdések akkor alkalmazhatók, ha beszédfélelmet akarunk oldani, szeretnénk, ha a hallgatag gyerek megszólalna. Ilyenkor suttogó beszéddel fokozható az intimitás. *(pl. Ugye, ismered a nyuszit?)*
A gyermek beszédkedvét növeli, ha:

- a beszélgetés témája iránt megfelelő a motiváció, az érdeklődéskeltés
- a kisgyermek tudja, hogy közben elkalandozhat
- a gyerek érzi, hogy a felnőttet érdekli, amit közöl, meghallgatja és válaszra is méltatja

A beszélgetés módszerét gyakran alkalmazzák a beszédszint mérésére is.

V.2.3. A magyarázat

A magyarázat módszere azért fontos, hogy a kisgyermek megismerjen újabb és újabb fogalmakat. Gyakran kell élni vele a matematikai, geometriai formák vagy a környezet megismerése kapcsán. A magyarázatnak közvetlenül a cselekvések, tevékenységek tartalmához, eszközeihez, a séták alkalmával látottakhoz kell kapcsolódnia. Legyen

rövid, igazodjon a már ismertekhez, és járuljon hozzá minél többféle érzékelést biztosító eszköz és cselekvés.

A mesékben gyakran előfordulnak ismeretlen fogalmak, amelyek a szövegbe szőtt rokon értelmű kifejezésekkel világossá tehetők, pl. *mátka*-menyasszony, *rengeteg*-sűrű erdő, *grádics*-lépcső, *nyoszolya*-ágy, *kolontos*-bolondos, *alattomban*-titokban. Az is jó módszer, ha a mese elmondása előtti napokban megismerteti a nevelő ezeket a gyerekekkel, pl. becsempészi a játékok közé, vagy más tevékenységek alatti beszélgetésben szóba hozza őket, pl. *suba, korsó, orsó, kucsma, gyűszű, bocskor stb.*

V.2.4. A szemléltetés

A szemléltetésre azért van nagy szükség, mert az elaboráció (belső képteremtés) a kisgyermeknek nem könnyű. Az értelmi és anyanyelvi fejlesztésben nagy támasz a szemléltetés, a közvetlen és sok érzékszervet foglalkoztató játékos tapasztalatszerzés. Az érzékszervek az ismeretek szilárd alapjai, és a gyermek jobban megjegyzi a szavakat, ha közben képeket vagy egyéb tárgyakat lát. A többoldalú érzékelést biztosító eszköztárról a nevelőnek kell gondoskodnia, és olyan helyen kell tartania, hogy a gyermekek bármikor hozzáférhessenek, manipuláljanak, beszélgessenek róla, játszanak vele, pl. *képeskönyvek, kártyák, képek, kendők, textil darabok, pamutok, termések, ritmushangszerek.* Az eszközöket a gyermeknyelv kutatói is alkalmazzák. A beszédpercepció és beszédmegértéskor már említett GMP diagnosztika során képeket, különböző tárgyakat használnak.

V.2.5. A gyakorlás és ismétlés

A gyakorlás és ismétlés sok értelmi és beszédkészség összetevőre jótékony hatással van. A megfelelő anyanyelvi fejlesztő játékot a gondozó előre megválasztja, kialakítja a játékfeltételeket, biztosítja az eszközöket, motivál, indirekten irányít, ami a kötetlenség érzetét kelti, derűs légkört teremt. Az ismétlés megnyugtatja a gyermekeket, a szellemi teljesítmény öröme pedig ösztönzőleg hat. Játék közben gondolkodási műveleteket is végrehajtanak a gyerekek, ami a kreativitást fokozza.

Folyamatosan gyakorolják:

- a beszéd automatizmusait, a beszédmozgásokat (pl. légzéstechnika, artikuláció, halláspercepció)
- a magán- és mássalhangzók helyes ejtését (pl. képzés módja, helye, időtartam)
- a mondat prozódiai elemeit (pl. hangsúly, hanglejtés, hangerő, tempó)
- a szó és mondathasználatot
- a kommunikáció formáit (pl. köszönés, megszólítás, bemutatkozás, szándéknyilvánítás, viselkedési szokások) (Dankó, é.n: 138-151)

A fejlesztésben különösen fontos a népi mondókák, versek, mesék bemutatása, ismétlése. A nap folyamán alkalmat kell arra teremteni, hogy a mondókákat, verseket többször is hallja a gyermek, hiszen egyszeri hallásra inkább csak a ritmusképlet maradhat meg, valami érzelmi színezet formájában.

A *Kicsi kutya tarka* mondóka ritmusa pl. így őrződik meg kétéves kor körül (Szávai, 1983: 25)

Haha haha haha
haha haha tába
- - - - hahö
ni te taka béka
haha - - - -
kiki kutya kaka

Ismétléskor aztán már képes nagyobb elemszámú sort megjegyezni a gyermek. Ha tetszik neki, egy idő után a felnőttel együtt fogja ő is mondogatni. A kisgyermekre jellemző az ún. versalkotási hajlam, vagyis a hallott ritmusra maga is kitalál rövid sorokat, vagy a felnőttől hallottak egy részét kitölti halandzsával.
A *Kicsi madár versek* egyike az alábbi. A négy éves Eszter korábban többször hallotta Tamkó Sirató Károly verseit, illetve a kislány versének megszületésében az is közrejátszott, hogy volt egy galambfiókája, aki meghalt (Szávai, i.m: 28).

A dideregg a madár
A szika is megfáj
A hal meg a szidalál
És az eső mit csinál
Meg az eső mit csinál.
Esik eső csepereg
A határ is megleped.

A gyerek számára minden megtanult szó élmény, a szófordulatok felkeltik a képzeletét. Nyelvteremtő készségében van valami költői, a rímkeresés játéka valósággal felvidítja. Az sem baj, ha a két rímelő sor együtt nem értelmes, pl. „Jó éjszakát gyerekek".*/* „Kész vannak a kerekek." vagy „utánozó majom"/ „elfogyott a bajom" (Szávai, i.m: 142).

A mese, ha a felnőtt szövegválasztása jó és élvezetesen, szemléltetően mondja, én erősítő hatású. Különösen akkor, ha többször, ismétlésként is elhangzik. Ilyenkor biztonságfokozó élmény az ismert epizódok, beszédfordulatok egymásra következése. A mesehallgató gyerek előre elképzeli, anticipálja, hogy mi fog következni, és a várt esemény valóban elhangzik. A mese ezt a jótékony hatását akkor fejti ki leginkább, ha a felnőtt fejből mondja. A mesemondó és a hallgató együtt lélegzenek ilyenkor. A gyerek örül a kapott történetnek, a felnőtt a gyerek örömének (Zilahi, 1998: 18).

VI. Anyanyelvi fejlesztő játékok

A játék mindig a legbiztosabb forrás a gyermek fejlesztése szempontjából. Így van ez az anyanyelvi játékok esetében is, amikor a nyelvben rejlő ritmusosságot, dallamosságot, nyelvi fordulatokat használjuk fel. Engedjük, hogy a gyerek játsszon a nyelvvel, saját szájíze szerint rakosgassa elemeit, fedezze fel az anyanyelv szabályait és szabálytalanságait. A játékokon belül helyet kaphatnak a légzéstechnikai, lazító gyakorlatok, az ajakartikulációs gyakorlatok, a kapcsolatteremtő, interakciós játékok. A nyelvgyakorlatok közül az előrímesek, a magánhangzó-ismétlők, mássalhangzó-ismétlők, a szóismétlők, a hangutánzók is jó eszközök. A koncentrációs gyakorlatok a mozgásra, a látásra, a hallásra és a beszédre irányulhatnak (Labáth, 2009).

Az anyanyelvi fejlesztésben a *fokozatosság* azt is jelenti, hogy úgy kell válogatni a játékok közül, hogy a beszéd minden területét fejlesszük, egyre magasabb szinten. Az itt

közölt játékok érzékeltetik a beszéd fiziológiáját, illetve jelzik a rendszerszerű összefüggéseket. Az egyes képességek feltételezik egymást, a nyelvi játékok gyakran a beszéd több részterületét is érintik (forrás: Dankó, é.n: 199-210).

VI.1. Légző- és hangadó gyakorlatok

Az érthető, tiszta beszéd alapja a helyes beszédlégzés. Elsősorban azt kell megfigyeltetnünk a gyerekkel, hogy az élettani légzés és a beszédlégzés jelentősen különbözik egymástól. Az élettani légzésre az egyenletes belégzés és egyenletes kilégzés jellemző. A beszédlégzés ugyanakkor gyors, hangtalan és változó intenzitású.

A jó technikájú beszéd megtanulásának első lépése a rekeszlégzés kialakítása. Ellazult, relaxált állapotban nem is nagyon lehet lélegezni másképp, mint rekeszlégzéssel. A légzés megfigyeltetése előtt célszerű a csoporttal valamilyen futójátékot játszani, mert ennek hatására mindenki kapkodva veszi majd a levegőt, és így jól megfigyelhetővé válik a rekeszlégzés. A játékos légzéstechnikai gyakorlatok tulajdonképpen ***fújó gyakorlatok,*** melyek később kiegészülnek olyanokkal, amelyeknél kilégzéskor egy-egy hangot, szósorokat, rövid szövegeket, mondókákat mondanak a gyerekek.

Fontos:

- ezeket a játékos gyakorlatokat lehetőleg szabadban vagy nyitott ablaknál végeztessük.
- rövid ideig tartson (1-2-3 perc!)
- pontos felnőtti mintaadás szükséges

Játékos légzéstechnikai gyakorlatok gyűjteménye:

- Futás után napozzunk a strandon! (Hanyatt fekve egyenletes be- és kilégzés.)
- Kakaóhűtő játék: „Hűtsétek le az innivalót!”
- Pillangóröptető játék: játékidőben közösen készített cérnaszálra erősített (fűzött) papírpillangók fújással történő röptetése
- Tollpihe fújása: közelebbről, messzebbről
- Sóhajtás, ásítás
- Arcfelfúvó pulykajáték
- Ki tudja utánozni? Gyors, mély belégzés után a gyerekek utánozzák: a kígyó hangját (sz sz sz), a vonat hangját (s, s, s), a csodálkozás hangját (ó,ó,ó), a légy zümmögését (z z z)
- Kilégzéskor szósorokat, rövid rigmusokat mondanak a gyerekek, pl. a hét napjai, „kicsi vagyok én/boldog leszek én”,„cini, cini muzsika,/táncol a kis Zsuzsika”

VI.2. A beszédszerveket ügyesítő játékok

Céljuk a gyerekek nyelvének, ajkainak, állkapcsának ügyesítése, hogy képesek legyenek a magánhangzókat, illetve ajakhangokat (p-b-m) tisztán hangoztatni. Különösen fontos azoknál a gyerekeknél, akik csecsemőkorban nem, vagy rövid ideig szoptak.

Fontos:

- a fokozatosság: az egyszerűbbtől haladjunk a nehezebb felé
- eleinte lehet tükröt használni a gyakoroltatás során
- az eltúlzott ajakmozgatás
- pontos gondozói mintaadás

VI.2.1. Játékos nyelvtorna

- Lefetyelős játék: „Tejet iszik a cica, utánozzuk, hogyan lefetyel.”(lassabban, gyorsabban)
- Nyalogassunk fagylaltot.
- Nyalogassunk mézet: „A felső ajkatokra mézet csöppentek, nyalogassátok le!”„Az alsó ajkatokra mézet csöppentek, nyalogassátok le!” „A szájsarkatokba mézet csöppentek, nyalogassátok le!”
- Mákos tésztát ettünk. „Nyalogassuk le a mákot a fogainkról úgy, hogy közben csukva marad a szánk.”
- Nyelvpingpong:”Nyomjuk ki nyelvünkkel arcunkat felváltva mindkét oldalon, csukott szájjal.”
- Mindenki kistányérjára pattogatott kukoricát tettem:”Próbáljatok egy szemet a nyelvetekkel a szátokba tenni. Ha megettétek, újabb egy szemet….!” (Ugyanez: zizi cukorkával, mazsolával, stb.)

VI.2.2. Játékos ajaktorna

- Puszi küldés: csücsörítés majd cuppantás.
- Tátogjunk, mint a halak!
- Fecsketátogás: „Tátogassuk a csőrünket, mint az éhes kisfecskék!”
- Nézz a tükörbe, nyisd ki jó nagyra a szád, és mondd, hogy „á”! Mit látsz? („a torkomat”) Hol szoktad ezt csinálni? („a doktor néninél”)
- Elköszön a kisbaba. Utánozzuk! Pá-pá!
- Sír a kisbaba: Oá! Oá!
- Szirénázik a mentő: ní-nó, ní-nó
- Dudál az autó: tü-tü, tü-tü

VI.3 A mondat és szövegfonetikai eszközök gyakorlása

Cél a beszédhelyzethez leginkább illő beszédmód alkalmazása. Ez a felnőttön múlik, hiszen az ő példáját követik ebben is a gyermekek öntudatlanul is.

- **Hangerő**: a kisgyerek gyakran csodálkozik, ha figyelmeztetik, ha nem a közléshelyzetnek megfelelő a hangerő használata. Néha nagyon halk, gyakrabban pedig túl hangos. A gondozó a játék során egy bizonyos hangerővel (hangos-halk) kiejt egy szót, és akire ránéz, az kb. ugyanúgy megismétli.
- **Ritmuskövetés**: Jól ismert mondóka, vers ritmusára járás: apró, illetve nagy lépésekben, helyben futás.
- **Hangszíngyakorlatok:** Utánozzuk a boci hangját: „bú-bú”, az egér hangját „cin-cin”, a csacsi hangját: „iá-iá”, a csibe hangját: „csip-csip”, a liba hangját: „gá-gá”, a kacsa hangját: „háp-háp”, a kutya hangját: „vau-vau”,”, a ló hangját:”nyihaha-nyihaha”, a malac hangját: „ui-ui” stb.

VI.4 Nem verbális kommunikációs játékok

Gyakran a beszéden túli megnyilatkozásaink hordozzák a legfontosabb információkat. Ezekkel a játékokkal segíthetjük, hogy a gyermek megértse ezt a jelzésrendszert is.

- „Állj fel!" A gyerekek körben ülnek, a felnőtt sorban „megérinti" őket a tekintetével, akin „rajtafelejti" a tekintetét, az feláll.
- „Kövesd a mozdulatot!" A gyermekek a kezüket vagy a kezükben tartott tárgyat tekintetükkel követik.
- Tükörjáték: A gyerekek páronként szemben állnak. Egymás mimikáját és gesztusait utánozzák.
- „Találd ki, mit érzek!" A gondozó arcjátéka, gesztusai alapján a gyerekek próbálják kitalálni, mit érez a felnőtt.

Az anyanyelvi játékokban nagy fejlesztési lehetőség rejlik, a nyelvi és kommunikációs nevelés hatásos eszközei. Viszont szem előtt kell tartani a következő alapelveket:

- Tudatosság
- Fokozatosság
- Változatosság
- Játékosság

Szükség van:

- A bizalomteljes csoportlégkörre
- A felnőtt részéről a biztatásra, dicséretre
- Az érdeklődést keltő, érthető szabályrendszerre
- A kisgyermeknevelői beszédmintára

- A beszédszignál könnyen érzékelhető egységekre legyen bontva: pontos rövid- és hosszú magán- és mássalhangzóejtések, a szó jól hallható, tiszta artikulációja
- Az úgynevezett anyai beszéd jellegzetességei jelenjenek meg: odafordul, meghallgat, kiemel, gyakoroltat, ismétel, érti az utalásokat
- A hangminőség kedvező, élvezhető tónusú legyen (Dankó, é.n: 209)

Az anyanyelv áthatja az élet minden mozzanatát, a kisgyermeknevelés teljes folyamatában, az összes tevékenységi formában jelen van. A szakirodalom szerint (Sugárné Kádár, 1986) három pszichikus jellemző befolyásolja a nyelvi fejlődés és fejlesztés lehetőségeit:

- A környezetből érkező ingerek közül a gyermek azokat választja (észleli), amelyek érzelmileg közel állnak hozzá
- Amennyiben a gyermek történetet hallgat vagy maga mond, egy-egy kiragadott részlet, a számára legérdekesebb kap hangsúlyt
- Verbális megnyilatkozásában ez vagy felsorolás jelleget vagy sok mellékvágánnyal rendelkező jelleget ölt. Ennek jellemzői:
  - a felnőtthöz fűződő érzelmi kapcsolatának hatására szólal meg, mesél
  - a még kiegyensúlyozatlan ingerületi túlsúlyból adódik a nagy mozgásigény, a funkció örömöt előidéző és kielégítő játékos mozgás, játékos cselekvés

VII. Az irodalmi nevelés a kisgyermek életében

A nevelési területen belül az irodalomnak kiemelt szerepe van, mint a személyiségformálás gyermeki jellemzőihez igazodó komplex módszernek.

VII.1 A könyvek szerepe

Sokat kárhoztatják manapság a média hatását, a kétes igényű mesefeldolgozásokat, rajzfilmeket, számítógépes játékokat. Kijelenthető azonban, hogy kultúránkban az

ismeretszerzés és az irodalmi élmény legfontosabb forrása továbbra is a könyv, a gyerekek beleszületnek a könyvkultúrába (literációs kultúra).

Az az ideális, ha a gyerek a családban gyakran találkozik az írásbeliséghez fűződő információcsere változatos módjaival (újságok, könyvek megléte, könyvnézegetés, meseolvasás, könyvtárlátogatás, könyvek ajándékozása, az írással és az olvasással kapcsolatos események a családban). Ezek által élményeket is szerezhet, és elsajátíthatja az elvárt kommunikációs viselkedésmintákat: a felnőttek óvatosan bánnak a könyvvel, nem dobálják, nem gyűrik, hanem lapozgatják és hosszan nézegetik, sőt megfejtik olvasással a szöveget. Az intézményes gondozás, nevelés feladata, hogy inger gazdag környezettel és az új kommunikációs tevékenységformák integrálásával megalapozza a literációs kultúrával szembeni pozitív attitűd kialakulását. A kisgyermeknél ezek hozzájárulnak olyan készségek és képességek fejlesztéséhez, amelyek szükségesek az olvasás és írás majdani elsajátításához, pl. a beszédészlelés, a beszédértés, a beszédprodukció, a nyelvi tudatosság (fonématudatosság, szótagolási készség stb.), a rövid és hosszú távú vizuális és verbális memória, az alakazonosítás és alakmegkülönböztetés, a vizuális és a verbális szerialitás, a lexikális hozzáférés a mentális lexikonban, a ritmusészlelési készség, az irányfelismerés, a szem-kéz koordináció, a kezesség alakulása, a finommotorikus működés (Szinger, 2009).

A könyvesboltokban a kisgyerekek számára a képeskönyveknek bőséges változata található. A csecsemőknek szánt lemosható műanyag leporellótól kezdve a tárgyképeskönyveken át a 2-3 éveseknek adható vékony lapú lapozós könyvekig. A tárgyképeskönyv minden lapján egy tárgy képe található. Állandóan kézben van, mint játékszer, elnyűhetetlen, lemosható. Minden újranézegetés felfedezés: a kép és a tárgy diadalmas megnevezése. A három éves gyerek már a tágabb világ ismeretlen dolgait ábrázoló képeskönyveket szereti, illetve a folyamatos történeteket tartalmazó szöveg nélküli és szöveges lapozgatókat (Zilahi, 1998: 39). A képeskönyv kapcsán két fontos kérdést kell tisztázni:

- Milyen a jó illusztráció?
- Hogyan meséljen a képekről a felnőtt?

Az illusztrációval kapcsolatos gyakori nézet, hogy a kicsiknek az egyalakos képeskönyvek valók, és fokozatosan válhatnak egyre összetettebbekké a képek. A mai kutatások azt bizonyítják, már a csecsemők is előnyben részesítik a cselekvéses összetettebb ábrákat. A képekről való mesélésnél a leglényegesebb az élményszerűség.

Az a motiváló, ha a felnőtt színesen, érzékletes nyelvvel lefesti a látottat. Történetet is kerekíthet belőle, hiszen a gyermek beszédértése ebben az időszakban jóval megelőzi a beszédprodukciót. A képeskönyvek nézegetése kiváló lehetőség a beszélgetésre, a beszéd szabályainak, a kommunikációs szerepek váltogatásának gyakorlására, fejlesztésére. A képnézegetés a mondókázáshoz, a meséléshez hasonlóan intim, elmélyült kommunikációs helyzet. Az elmélyültségre való képesség, igény a pillanatnyi hangulattól, érzelmi állapottól is függ.

VII.2. A gyermekmondókák és a mesék

A gyermekek körében hagyományozódó tudásanyagra a 19. század végén figyelt fel a kutatás. „Valóságos tárháza, valóságos menedéke a népköltésnek a gyermekvilág maradványa: a gyermekjátékok, dalok, versek s dajkarímek”(Kálmány Lajos, Szeged népe I., 1881.) *Tátrai Zsuzsanna* úgy fogalmaz, hogy „a játéktevékenységben megnyilvánuló gyermekfolklór éppúgy szolgálja a gyermekek testi, szellemi fejlődését, szórakoztatását, mint a társadalmi életbe, a hagyományokba való belenevelődését”.

Már gyermekkorunktól vannak olyan szövegtípusok, amelyekkel rendszeresen találkozunk, amelyekhez érzelmileg kötődünk. Ilyenek a versek, a mondókák, valamint a narratív szövegek, a mesék, amelyek az anyanyelvi nevelés semmi mással nem pótolható lehetőségei. Különös beszédhelyzetek, amelyek erős, tartós, önkéntelen figyelmet váltanak ki. Hangzásban, ritmusban, hangulatban, képi erőben messze felülmúlják a hétköznapi beszédet. A mondóka, a vers tényleges játékos cselekedetekre ösztönöz, a mese belső aktivitásra serkent. Mindegyik örömet kiváltó társas élmény (Zilahi, i.m: 8-10). A hallott versikékből, énekekből a kisgyerek meglepő könnyedséggel szűri ki a ritmust, a dallamot. Még sok mindent nem tud kifejezni, de a ritmus hálóként, vázként működve összerendezi a dolgokat, összhangra neveli a mozgást, a beszédet, a gondolkodást.

VII.2.1 A mondókák

A ***mondóka*** műfaj a gyermekek körében használatos, erősen ritmikus, dallamos hanglejtésű, sokszor énekelt versike. A kisgyermek életének vagy a természet jelenségeinek különböző alkalmaihoz kapcsolódik. Gyakran mozdulat vagy mozdulatsor kíséri. A mondókákban a játék a szavak mögött rejtőzik: a játék és a ritmusélmény örömet szerez a gyerekek számára, pozitív érzelmeket kelt, ezért szeretik ismételni, ami biztonságot is nyújt számukra. Ezen túl érzelmi alapon hozzájárulnak a beszédészlelés és beszédmegértés fejlődéséhez (a beszéd automatizmusa, tiszta beszédhallás, helyes légzés, tiszta artikuláció, hangkapcsolatok kiejtése), az emlékezetbe véséshez.

A gyermekmondókák sorát a *dajkarímek* vagy *ölbéli mondókák* nyitják. Ezek a gyermek korához, fejlettségéhez és a mindenkori funkcióhoz igazodnak. Céljuk: a mozgás és értelmi fejlődés elősegítése, az érzelmi kapcsolatok elmélyítése. Ilyen szórakoztató, oktató, nevelő, szoktató mondókák: cirógatók, tenyércsiklandozók, homlok-összekocantók, lovagoltatók, hintáztatók, állni ás járni tanítók, etetést, mosdatást kísérők, altatók, ébresztők.

Folytatódhat a sor *a természeti és társadalmi környezettel való kapcsolatra* utaló mondókákkal, amelyek az évhez, az évszakokhoz, a hónapokhoz, a napokhoz, a napszakokhoz, a jeles napokhoz kötődnek. Az *időjárás* megfigyeléseit tükrözik a naphívogatók, az esőkérők- és biztatók, a szivárvány, az esőzés, a havazás, a fázás, az időjóslás mondókái. Az ősi magyar hitvilágra utal, hogy régen a sámán vagy a táltos feladata volt a megfelelő időjárás biztosítása. Az analógiás mágiát idézi az a jelleg hogy, ahogyan az eső a búzát, zabot megnöveszti, úgy a lányok haját is. Az *állatvilág* is színesen képviselteti magát a mondókáinkon keresztül. Sok változata van a csigahívogatónak, a katicabogár-röppentőnek (a néphagyományban hívják Szűz Mária anyja után Anna Katalinbogárnak, Katalinbogárnak, ill. kis pettyeske, bödebogár, bilibáncs, budabácsi, péterke). A katicabogarat a változatokban vagy különféle kínzásokkal fenyegetik („Jönnek a törökök") vagy jósló, jövőt tudakoló jelleget tulajdonítanak neki. A madarakhoz, a rovarokhoz, a házi- és erdei állatokhoz is számos mondókánk köthető. A fecske a néphit szerint „Isten madara" volt, pl. az első fecskét kalaplevéve köszöntötték vagy megjelenésekor „szeplőelvitető" mondókát mondtak arcot lemosó mozdulatok kíséretében (Fecskét látok, szeplőt hányok). A gólya a hiedelem szerint, ha megkerüli a házat, szerencsét hoz, illetve a hangszerekkel való sámán-gyógyítás ősrégi emléke is megmaradt (síppal, dobbal, nádihegedűvel) A háziállatok között sok a libalegeltető, a tyúk, a kakas hangját utánzó, illetve a pulykabosszantó. *A növényvilág* szép és színes, mint a mondókái, a pitypangfúvók, a növény-, virág- és gyümölcsszedők. Például

kislányoknál akáclevél- vagy többszirmú virágtépdesők: Élek-e, halok-e vagy a Szeret, nem szeret változatai

A *hangutánzók* a gyerekek környezetében megtalálható harangokra, mozdonyokra, vonatokra, kerekekre, hangszerekre, illetve a már említett háziállatokra, madarakra egyaránt kitérnek. A *csúfolók* a gyermekre jellemző bizonyos fokú gátlástalanság, szókimondás példái: nevek, külső (kopasz, sánta, görbe, fogatlan) és belső (sírók, nyafogók, árulkodók, kíváncsiak) tulajdonságok, foglalkozások, nemzetiségek, mesterségek csúfolása. A *beugratók* fontos elemei a mondókáknak, hiszen a játék felszabadult örömét tudják közvetíteni a kisgyerek számára, és ez vidámságot, nevetést varázsol a felnőtt arcára is. *A játékmondókák* indíthatják magát a játékot, segítenek a párok kiválasztásában. A hunyóckázók, a szembekötősdik, a forgók, táncolók, a labdadobók, a labdaiskolák, a kötélhúzók mind-mind a játékkedv fenntartását biztosítják, a kisgyerek játékszükségletének kielégítését. A *kiolvasó* vagy *kiszámoló* gyermekjátékaink gyakori kezdete. Szavanként vagy szótagonként mondják, és a végén az utolsó nyelvi egységgel jelölik a játék valamelyik kitüntetett szereplőjét (fogó, hunyó stb.). Ezeket a sokszor halandzsa-szerű szövegeket kedvelik a gyerekek. Igazságérzetük nem sérül, a mondókák által el tudják fogadni, hogy kire jutott a választás. Elfogadják a kapott szerepet, és ennek megfelelően viselkednek. Hatékony eszközei a konfliktusok kezelésének, oldásának, megoldásának is. *Voigt Vilmos* folklorista szerint az értelmetlennek tartott részek (halandzsa- versek) szándékos nyelvi rejtvények („fonórejtvény"). A *mesemondókák* a Volt egyszer egy ember, a Csalimesék, a Beugrató mesék, a Végtelen mesék mintegy átmenetet képeznek a mese és a mondóka között. Sajátos műfajuknál fogva élményforrások, az élmények tárházai (Labáth, 2009).

A *mondókázást, verselés*t a játék hullámai viszik. Bármilyen tevékenység, rajzolás, babázás, építés, öltözködés, tükörbe nézegetős játék élénkebb lesz egy jó rigmussal. A gyerekekkel mindennap végigjátszhatunk egy sor ölbéli mondókát, illetve az adott időszak, időjárás, természeti jelenség, vagy az éppen jelen lévő érzelem, képzetkör, látás-, hallásélmény is elindíthat mondókázást.

A vers kedvelésének alapja nem a tartalom, hanem a beszéddallam. A dallam a valamikori mozgásos élmény érzelmi színezetére utal vissza mélyebben. Az öröm, a bánat, az ijedség, a szeretet görcsös mozdulatai kora gyermekkori emlékként vannak bennünk. A mozgásos feszültség később belső ritmusfeszültséggé szelídül és hozzákapcsolódik a megfelelő hangulathoz. A gyors, intenzív ritmust vidámnak, a lassabb, szaggatottabb tempót, előadásmódot merengőnek, szomorúnak tartja a gyermek. A gyakran elhangzó ritmikus szövegek közül a gyerekek azokat jegyzik meg, amelyek érdekes hangzásúak, mulatságosak vagy valamilyen élmény együttes részei. A gyerekek maguktól inkább egyéni módon kiegészített, innen-onnan felszedett töredékeket mondogatnak. A valódi eredmény az, amikor a gondozó által elkezdett mondókához, vershez szívesen kapcsolódnak, az újra felfigyelnek, illetve játék vagy egyéb tevékenység közben ezeket maguk is dünnyögik, dúdolják. A felnőtt feladata az utánzási, ismétlési kedv fenntartása, a közös, ritmikus beszéd örömének megsejtetése.

VII.2.2. A mesék

A kisgyermekkori irodalmi nevelésben a meseanyag nagy részét a népmesék teszik ki. A mesefajták változatosak, kiválasztásuk fő szempontja, hogy megfeleljenek a korosztály befogadói érettségének. A gyerekek szívesen mendegélnek a mesei hőssel, ha a mese nekik és róluk szól, az őket foglalkoztató kérdésre ad választ. A népmesékben való

tájékozódást, a művészi érték és az életkori sajátosságok megfelelő összehangolását segítik a korosztály számára összeállított szöveggyűjtemények, módszertani tankönyvek.

A népmese hatása funkcionalitásában rejlik. Bár közvetlen módon nem nevelési indíttatású, de nevelésre gyakorolt hatása jelentős. A mese szimbolikus formája, szemléletmódja rokon a világmegértés kalandos útját bejáró gyermek látásmódjával. Ezeket a rokon vonásokat a mesei és gyermeki gondolkodás között a sokféle mesemegközelítési mód közül leginkább a *pszichológia* tárja fel alátámasztva a népmese fontosságát a kisgyermekkori nevelésben. A valóság, a világ megismerése a gyerek számára a mesék segítségével történhet. A mese nemhogy elvezetne a valóságtól, hanem ez az a forma, mely megfelel a gyermeki gondolkodásnak. A mesét a gyerek szereti, élvezi, mert a mesei motívumok, fordulatok összhangban vannak a gyermek pszichés fejlődésének jellegzetes gondolati, indulati, szemléleti vonásaival.

Ezek az egyezések a következők:

- *„minden minden lehet motívuma* és az *átváltozás*" – a gyermek játékában, gondolkodásában minden bármivé alakulhat és visszaváltozhat, így kompenzálja kiszolgáltatottságát.
- *„ellentétek preferenciája"* – a gyerek a feltűnően eltérőt tudja megkülönböztetni, az átmeneteket, fokozatokat, az ambivalenciát még nem érzékeli, egy kétpólusú mérce szerint tudja a különbségeket megragadni. Ez a bipolaritás van jelen a mesei motívumok szintjén és az értékszerkezetben.
- *„ismétlés folyamatossága és biztonsága"* – a mese egyik legfontosabb szerkezeti és cselekményépítő eleme az ismétlés (kezdő- és záróformulák, sztereotip kifejezések, ismétlődő szerkezeti elemek (próbatételek), melyek megkönnyítik a gyermek számára a cselekmény követését és az átélés folyamatosságát. A gyerek számára a mese biztonságos közeg, mert az ismétlődő epizódok, beszédfordulatok révén anticipálja az események megnyugtató alakulását, miközben az ismerős meseelemek váltakozásaival átéli a feszültség és feloldódás hullámzását.
- *„veszély – megmenekülés"* – a gyerek életkorából, helyzetéből eredő kiszolgáltatottságot, tehetetlenséget próbálja kompenzálni a „veszélybe kerülés – megmenekülés" elképzelésével, melyben a mesék főhőse is mindig részesül erényei vagy csoda révén a mesei igazságszolgáltatás következetességéből.
- *„kompenzálás"* – a gyermeki képzelet kompenzálja az életkorból, egzisztenciális helyzetből adódó hátrányokat ugyanúgy, ahogyan a mesében is elégtételt nyer a kiszorított pozíciójából induló főhős: a legkisebb, a legszerencsétlenebb fiú, akiről senki se gondolná, a rozzant gebéből lett táltossal győzi le a lebírhatatlannak tűnő akadályokat, és nyeri el a királyságot a szépséges királylánnyal együtt.
- *„a vágyteljesítés lelki dinamikája"* – a mese optimista világképe és a gyermeki vágyak itt is párhuzamba állíthatók, mivel egyik sem korlátozott az idő, a tér, a természeti törvények által, hogy vágyaik beteljesedhessenek.

A mese fantasztikumának, természetes optimizmusának megkérdőjelezetlen elfogadása a gyermek prelogikus világképével magyarázható, melynek összetevői az animizmus, az artificializmus, a mágikus gondolkodás (Mérei – V. Binet 1970: 243, Zóka, 2007).

A mese egyéb megközelítési módjai

A mesék számos szinten üzennek, számos tudományág észjárásával dekódolhatók. Szántai Lajos úgy fogalmaz: „a mesének az egész elvéből következően, nincs egyetlenegy értelmezési lehetősége." (Szántai, 1988.) A mesében rejlő esztétikai többlet, a szimbolikus természet miatt mindenre kiterjedő mesedefiníció még nem született. A filozófiai, néprajzi, mélylélektani, kozmikus, antropológiai stb. elméletek inkább

kiegészítik egymást és sokszínűséget eredményeznek (Lovász, 2004.). A mesekutatás fő vonulatai paradigmákként állnak előttünk.

A *pozitivista megközelítések* a szövegek keletkezésével, előadásával, befogadásával, gyűjtésekkel foglakoznak, és lehetőséget teremtenek a néprajz, a társadalomtörténet, a nyelvészet számára hasznosítható elemek megragadására.

A *strukturalista* értelmezési út a szövegeket szerkezeti elemekre bontja, a mesei szereplőket, a teret, az időt, a mese történéseit szerkezeti elemekként kezeli.

A *szemantikai, jelentéstani* olvasatok egyrészt a mesék mitikus jelentését tárják fel, másrészt lélektani szempontokat követő sémák szerint értelmezik az egyes mesei képeket. (Bódis, 2004.)

Amennyiben a kultúrát *kommunikációs rendszer*ek hálójakét értelmezzük, akkor a mese ebben egyfajta alrendszerként létezik. Egyre inkább teret nyer az 1970-es évek antropológiai kutatásaiban megfogalmazódott felfogás a kultúrák szövegszerű természetéről, és az embernek e szövegszerűségbe való szükségszerű beágyazottságából, ahol a szöveg jelentése viszont emberi eredetű (Geertz, 1994). A mese ezen belül érintkezést és átjárást teremt a mítoszok, hiedelmek és rítusok szövegeinek képzetvilága, illetve a beléjük ágyazódó normák, értékek, minták között.

A mese szerepe az esztétikai tapasztalatban

A kisgyermekkori esztétikai tapasztalat az érzékelés öröme, amiben kiemelt jelentőségű a megformált történet, különösen a népmese. Ennek oka a mesék szerkezetének és hatásának komplexitásában rejlik. A hatás egyik forrása az intim, szertartásjellegű és szemléletesen előadott jelleg, ami biztosítja a közvetlen élményszerzést. Strukturális szempontból a mesék nem véletlenszerű és esetleges elemekből állnak össze, hanem kötött szerkezettel rendelkező alkotások. Éppen az az érdekesség, hogy mégis milyen sokszínűen és változatosan jelennek meg a történetekben a véges számú funkciók, cselekményelemek (Propp, 1995).

A mindenkori jelentés egyaránt tartalmaz értékelő (attributív) és meghatározó (definitív) kategóriákat, melyek a befogadás során lehetővé teszik a késztetések orientációját, alakítva az egyén viselkedési stratégiáit és belső kontrollját (önkép, társas kép). Ebből a szempontból a mese olyan szóban előadott szöveg, amely a világot reprezentációk összetett rendszerében modellálja (Tolcsvai, 2001). Az így létrejött modellek kultúrafüggőek, megjelenítik a különböző népek meséinek karakterisztikumait, a mese hallgatója pedig a gyermeki szemlélethez legadekvátabb módon képes megismerni ezt. A kultúrát jellemző értékalakzatok szabályozzák az egyének és a csoportok döntéseit, illetve a különféle helyzetekben való viselkedését és cselekedeteit. A népmese kultúrafüggősége ezért szoros összefüggésben áll az értékekkel, ezen túl az etikával. „Egy nép ethosza nem csupán a nagyra becsült pozitív vonásokat, hanem az általa elítélt aljasságokat is számon tartja, a bűnöket éppúgy stilizálja, mint az erényeket." (Geertz, 2004. 13.) A mesei szimbólumok nyelvén a történetek sajátos, természetes etikát közvetítenek, amelyek beágyazódnak a létezés átfogóbb kérdéseibe. Befogadásukkal a gyermek átéli a létezés teljességét, kompenzálja az emberi élet korlátaiból fakadó hiányokat, az élmény pillanataiban kiszabadul a berácsozott világból.

A meseválasztásban a felnőttnek nagy a felelőssége, hiszen ebben az esztétikai igényesség, a világkép, a gyermekihez közelítő látásmód szempontjait kell leginkább érvényesítenie, miközben figyelembe kell vennie a kisgyermek kulturális, szociokulturális hátterét, jellemzőit is.

Melyek a kisgyermekek által kedvelt mesék?

A kisgyereknél legelőször a képeskönyv-nézegetés és a mesélés, mint kommunikációs helyzet átélése jelenik meg. Később a mesélés új formáját jelentik az igaz történetek, amelyeket szívesen hallgat, és újra kér. Ezek során ismét átéli a kellemes élményeket, és magyarázatot kap olyan kérdésekre, emlékekre, amelyek szorongással töltötték el. A felnőtt, sokszor a gyermek kérésére, igazíthat is a történeten a gyermek érdeklődésének, érzelmi állapotának megfelelően. Elsődleges cél a kellemes együttlét, a derű és a megnyugvás. Szávai Géza ezeket a kerekded történeteket Pénelopé-elvűeknek nevezi, utalva ezzel Odüsszeusz feleségének belenyugvó várakozására (Szávai, 1983: 168).

Az „igazi" mese a fikciótudat megjelenéséhez kötött műfaj. Amikor a gyermeknek már jól működik az emlékezete, amikor már szimbolikus játékokban éli újra a világot, akkor képessé válik arra, hogy felfogja a neki mesélt történeteket. Az „igazi" mese a maga sajátos szerkezetével, szerkesztési fogásaival (kalandok, fordulatok) tagolja, értelmezi a világot. Ennek élvezetére a gyermek Piaget szerint 2 és fél - 3 éves kora körül képes a képzetek kialakulása után.

A történet általános váza az ún. „dramaturgiai kristályszerkezet" alapján kilenc mesetípust különböztetünk meg: formulamesék, állatmesék, novellamesék, legendamesék, tréfás mesék, hazugságmesék, tündérmesék, falucsúfolók, rászedett ördög-mesék. A felsorolás sorrendet is jelöl, ahogyan bevezetjük a gyerekeket a népmesék világába.

Az ötéves kor alatti gyerekek kedvelik, élvezik a lánc-, halmozó- és mondókameséket, amelyek a *formulamesék* csoportjába tartoznak, pl. *A kakas és útitársai, A kóró és a kismadár, A nyulacska harangocskája*. Ezek cselekményépítése egyszerű, az ismétlésre, ismétlődésre épül, melynek ismerős biztonsága nem puszta formaképző elem, hanem a gyermeki várakozást fokozó, a történetépítésbe beavató tényező. A formula szó mintát, képletet jelent, és a folklóralkotások legkisebb formai egysége. Ezeknek a meséknek szilárd a szerkezete, nem lehet kihagyni egy láncszemet sem. Fejlesztik a gondolkodási képességeket, a testtudatot, a ritmusérzéket, az anyanyelvi kompetenciát. A formulamese a csigavonalat jeleníti meg, amely előfordul a természetben, az ember által készített tárgyakon, valamint az emberi testben (pl. a szél formációi, a vízben az örvény) (Bajzáth, 2014: 162-164).

A másik, a korosztálynak megfelelő mesefajta az *állatmese*. A klasszikus állatmese nem gyerekműfaj, eredeti célja a társadalombírálat tanulsággal megerősítve. A gyerekek azért szeretik az állatmesét, mert az animizmus miatt számukra természetes, hogy az állatok emberek módjára cselekszenek, viselkednek. A természettel együtt lélegző ember az állatiban is keresi az emberit, csakúgy, mint a kőben, a vízben, a fában. A kisgyerek ehhez hasonlóan az állatmesében látja, érzi a létezés csodáját. A történet révén megért valamit a segítőkészségről, bölcsességről, önzésről, ostobaságról, gyávaságról. A történetek élőbeszédszerű, dialogikus szerkezete egyszerű, konfliktusuk könnyen érthető, gyakori szereplői az olykor méretük folytán is kiszolgáltatott helyzetű állatok, ami kínálja a gyermeki azonosulás lehetőségét. Az állatmese ábrázolásmódját a humor árnyalja, a jellemből, helyzetből fakadó humorra a gyerekek fogékonyak. Ebből az ősi műfajból kinőve, az animizmusra támaszkodva születnek az állatszereplőkre épített gyerektörténetek (Zóka, 2007).

Mesevilág és gyermeki identitás

A vonatkozó kutatások nyomán közismert, hogy az emberi én-azonosság létezésünk kezdeti pillanataitól fogva folyamatosan épül és alakul a magunkról, a másokról, a világról szerzett élmények, tapasztalatok, reflexiók nyomán. Az identitás részben az otthoni, családi körben szerzett minták szerint formálódik, de más külső hatások is

alakítják. A mese szerepe ebben a folyamatban jelentős, hiszen, amennyiben elfogadjuk az *identitás narratív felfogását*, melyben énünk egy folyamatosan újra és újra elbeszélt történet, ez azt is jelenti, hogy minden, élm**ényszerűségében** megismert narratíva befolyással lehet rá. A mesék nemcsak egy kultúra egyedi világába, rá jellemző értékeibe engednek a gyermek számára betekintést, hanem elbeszélő formáik a személyes identitás (önértékelés, egyediség, folyamatosság, hatékonyság) felépítéséhez is mintákkal szolgálnak. A mesei történetek ugyanakkor a csoport-hovatartozás, a szociális identitás kiépítésében is alakító tényezők. Voltaképpen ez a személyes azonosság másik oldala, az én narratívájának elkerülhetetlen beágyazódása a társas viszonyokba. (Turner, 1980, idézi Tancz, 2002.) A gyermekek számára a mesékben az azonosulások az önazonosság megtalálásának útját egyengetik. Úgy is fogalmazhatunk, hogy megtapasztalják az 'én' és a 'nem-én,' a 'mi' és az 'idegen' egymásba fonódó terét.

A mesék és identitás összefüggésében új szempontot kínál a társadalmi nemek (gender studies) tudománya. E diszciplína szerint a kulturálisan meghatározott, társadalmilag elvárt nemi szerepek már egészen kicsi gyermekkortól befolyásolják az egyént, és megjelennek a mesékben is. A főként az óvodákban használt magyar népmesegyűjteményekben a varázsmese műfaját tekintve a kereső típusú hős jelenik meg, aki minden esetben férfi. Az ő feladata az útra kelés, a női szereplő megszabadítása, az aktivitás, a boldogulás, a stabilitás biztosítása. Ezzel szemben a nő passzív, a hős érte indul útnak. „A királylány a mesékben nem más, mint a női bölcsesség és a hét szépség szimbóluma. A mesehősök szerint ugyanis csak olyan nőért érdemes annyi sok próbatételt kiállni, aki maga is rendelkezik a gyöngédség, a szépség, a támasz, a teremtés, a be- és elfogadás, az összetartó erő és a bölcsesség minőségeivel, amelyekre a mesék szerint minden hősnek (is) nagy szüksége van." (Boldizsár, 2013: 80).

A mesekutató Boldizsár Ildikó szerint a meséknek terápiás és prevenciós hatása van az egzisztenciális problémák megoldásában. *Meseterápia* című kötetében bár nem szakít a sztereotipikus, heteropatriarchális nemi szerepek bemutatásával, de hangsúlyozza a nőkben rejlő képességek kibontakoztatásának lehetőségeit. Szerinte a férfi nemi szerepéhez viszonyítva a mesékben a nők varázsa éppen abban rejlik, hogy képesek sokoldalúbban is megjelenni, főként igaz ez a boszorkányok és a tündérek alakjára, akik mintegy megjelenítik „a női princípiumban rejlő sötét és világos oldalt" (Boldizsár, 2013: 168).

Mese és megértés

Mese és megértés (hermeneutika) viszonyának meghatározásakor elsőként szükséges alapvetésként rögzíteni, hogy egyrészről a mese a létértelmezésnek egy eredeti (mással nem helyettesíthető) formája, másrészről az embernek, mint létezőnek a megértés a létével eleve adott, vagyis születésünknél fogva késztetve vagyunk a megértésre.

A mese helyettesíthetetlenségének oka, hogy nem az írásbeliség műveltségének produktuma, hanem annál jóval eredendőbb forma. A mese *élőszóbelisége* nem csupán hagyománytiszteletből fakad, hanem létezésének módja. Ezzel függ össze a sajátos előadásforma és a benne megjelenő egzisztenciális (a boldogság, az élet értelme, célja) kérdések. A mese előadása során olyan esztétikai élményt nyújt, ami élményközösséget teremt. Tehát a mese természetes közege kommunikatív szempontból kitüntetett helyzetnek tekinthető, melyben az elhangzó történet a beszélő és hallgató közös szándéka nyomán teremtődik. A mesélő részéről kifejeződik a jelentésadás, a hallgató részéről a jelentéskutatás szándéka. Mindez a hagyományos társadalmakban a hétköznapi helyzetektől jól elkülöníthető szertartásrendbe illeszkedett, amely feltételezhetően egy rituális-szakrális esemény keretét alkotta. A mesemondás ebből a közegből vált ki azáltal, hogy feloldották a speciális megkötéseket. Míg a mítosz eredetmagyarázó, vagyis a

keletkezés, a genezis kérdésére összpontosít, addig a mese elválik a mitikus történetiség közegétől és a létre vonatkozó (ontológiai) aspektusai kerülnek előtérbe a mindenkori jelen megértési horizontjából (Meletyinszkij, 1985: 340-341).

A mese *tartalmi, szerkezeti vonatkozásai* szintén összefüggnek a megértéssel, például a „hős próbálkozása a feladat megoldására nem más, mint értelmező (interpretációs) gyakorlat" (Biczó, 2004: 13). A mesélés során az elemek konkrét, helyi színezetet kapnak, ismerősségre tesznek szert, de egyben kalandra is csábítanak. Ez az oka annak, hogy a mesemondóval együtt a hallgatóság is „útra kel", hiszen érdekeltté válik a megértésében. A mese legfőbb metaforikus eleme az út, a vándorlás. Eredetileg ugyanilyen fontos volt a hallgatóság reakciója az elhangzottakra, amely hatást gyakorolt a mesélőre, és így közvetve befolyásolta a történetet. Mindeközben mindannyian egyszeri, megismételhetetlen megértő helyzet részesei lehettek.

A mese *időkezelése* szembetűnően eltér a valóságos időviszonyoktól. Ezt főképpen a keretes szerkezet mellett a mesén belüli, lazán egymáshoz fűződő kalandok sora jelzi, melyet Propp, orosz mesekutató *menet*nek nevez. A mese cselekménye sokszor figyelmen kívül hagyja a hétköznapi időtapasztalat logikailag egymásra következőnek tűnő fázisait is. Az időrend felbomlása, az idő csodás gyorsasága vagy lassúsága nem pusztán a fantázia játékait fejezi ki. Valójában itt is a jelentés elrejtettségével, a csodás elemek hermeneutikai értelmezésének feladatával kell szembesülni (Biczó, 2004: 23-24). A megértés jelentőségét éppen az adja, ahogy a mesék is mutatják, hogy evilági létünk véges, és értéke éppen véges voltában gyökerezik. „A mese halálfelfogásában az élet és a halál nem abszolút értelemben oppozíciók, ellenkezőleg: egymást felváltó periódusai a létnek, kiegészítik egymást, és a halál nem a „semmi", hanem a teremtéshez eredendően hozzátartozó szükségszerűség. Ez a tapasztalat szokatlan a modernitás számára, de talán éppen ezért izgalmas, hisz az értelmezés merőben új lehetőségeit nyitja meg" (Biczó, 2004: 27). A mesének ez az aspektusa teszi lehetővé az idő három tapasztalati síkjának (múlt, jelen, jövő) együttes megélését, az idősűrítés radikális megvalósítását. A mesékben ún. *esztétikai alapú időélmény*hez jutunk, amikor önmagunkra, létezésünkre reflektálunk, és mindennek a személyes életünkre vonatkozó jelentősége van. Ez az idő minőségileg különbözik a hétköznapi, mérhető idő élményétől.

A mese, mint forma kiapadhatatlan interpretációgyűjtemény, a gondolkodás mással nem helyettesíthető forrása. Jelentősége, hogy nem kötődik kizárólagosan valamelyik korhoz, hanem alkalmas a mindenkori jelenünk, s benne önmagunk megértésére. Legfőbb üzenete, hogy kortól, nemtől, kultúrától függetlenül az embert, mint lehetőségek kimeríthetetlen tárházát mutatja be, teszi láthatóvá a mese világában, így válik hermeneutikai természete nevelő hatásúvá.

VIII. Összefoglalás

A művészet, ezen belül az irodalom legfontosabb feladata az önismeret fejlesztése és a beavatódás a körülöttünk lévő világba. A népmesékkel heurisztikus élményhez juthatunk. Azt kell a gyerekekkel megéreztetnünk, hogy a felnőttől hallott történetek, mesék, versek róluk szólnak, nekik szólnak, segítenek eligazodni a világban, a lelkükben kaotikusan kavargó érzelmekben, indulatokban. A mese képekre, szimbólumokra, akciókra fordítja le a világ jelenségeit, s így kínál lehetőséget a tudattalan feszültségek elaborációjára. A mesehallgatás során a belsőkép-teremtés révén a gyerek tudattalan szorongásait, feszültségeit képes feldolgozni a mese cselekményének átélésével (Zóka, 2007).

A gyerekeknek szükségük van naponta a mesék adta bizonyosságra: hogy semmi sem lehetetlen, hogy érdemes az utat végigjárni, hogy ők is hőssé válhatnak a saját életükben.

Rajtunk, felnőtteken múlik, hogy ez az üzenet eljut-e a gyerekekhez. Tudunk-e minderre minőségi időt szánni, végig tudjuk-e a vezetni őket az úton, amely a mondókáktól a tündérmeséig visz. Ha mesélünk, évszázadok őstapasztalatát gyúrjuk a tarisznyába szánt hamuba sült pogácsába. Minden gyereknek jár az az útravaló (Bajzáth, 2014: 55). A jól megválasztott vers, mondóka, meseanyag révén a művészi nyelv olyan „varázseszközként" képes működni a mindennapokban, mely miközben örömet okoz, élményt szerez, észrevétlenül fejleszti az értelmi, érzelmi, morális, szociális kompetenciákat, a teljes személyiséget.

Az anyanyelvi nevelés fentebbi összetevőinek sorra vétele, bemutatása elősegíti, hogy a kisgyermeknevelő maga is átgondolja, tudatosítsa az anyanyelvben lévő kreativitás lehetőségeit, és támogassa, fejlessze az egyes gyermek beszédképességét, kommunikációs viselkedését.

I. Melléklet: Anyanyelvi záró foglalkozás tervezete
Tevékenység: Mese, vers, mondóka a bölcsődében

A foglalkozó neve:
Tevékenység helye:
Tevékenység ideje:
Korcsoport:
Konkrét feladat:

- a mese címe, forrás megadása
- verstanítás esetén a hozzá kapcsolható mozgásos játék, esetleges zenehallgatás

A tevékenység célja:

- anyanyelvi készségek fejlesztése
- ismeretek bővítése
- élménynyújtás
- hangulatkeltés
- társas kapcsolatok fejlesztése
- szabálytudat fejlesztése
- ötletek, találékonyság

A tevékenység módszerei:

- beszélgetés
- emlékképek felidézése
- biztatás
- bemutatás
- szemléltetés
- gyakorlás, ismétlés

A felkészülés sorrendje:

- a szöveg kiválasztása (szempontok: életkor, az évkör rendje)
- az előadásmód kidolgozása: tartalmi, szerkezeti, nyelvi elemek, alaphangulat, ritmus, tagolás
- bemutatás

Tevékenység előkészítése:

- kezdeményezési módok
- szervezési feladatok
- gondozási feladatokra való kitekintés

Mesemondás körülményeinek megteremtése:
A mese emlékezetből való elmondása – értékelési szempontok:

- biztos szövegtudás
- jól hallható, érthető beszéd (beszédtechnika)
- a szövegmondás tempója, ritmusa
- láttató, képi előadásmód
- összhangban volt-e a tartalom és az előadásmód (humor, líraiság, drámaiság)
- figyelt-e a mesélő a gyerekek reakcióira

A mese végeztével a szertartás visszabontása, átvezetés.

A mese, vers, mondókák teljes szövegét a forrás pontos helyének feltüntetésével csatolni kell a tervezethez!

Felhasznált irodalom

A. Jászó Anna (1997): A magyar nyelv könyve, Budapest, Trezor.
Bajzáth Mária (2014): Itt vagyok, ragyogok. Budapest, Kolibri.
Biczó Gábor (2004): A mese hermeneutikája. In. Bálint Péter (szerk.): Közelítések a meséhez. Debrecen, Didakt Kiadó, 9-32.
Bódis Zoltán (2004): Mese és szakralitás. Új forrás, 2004/2.
Boldizsár Ildikó (2013): Meseterápia. Budapest, Magvető.
Dankó Ervinné (2005): Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Budapest, Okker.
Ekman, Paul (2006): Darwin and Facial Expression. A Century of Research and Rewiew. Cambridge, MA, Malor Books.
Csepeli György–Prazsák Gergő (2010): Örök visszatérés? Társadalom az információs korban, Budapest, Jószöveg.
Dankó Ervinné (é.n.): Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Budapest, Okker.
Geertz, Clifford (1994a): Sűrű leírás. In: Az értelmezés hatalma. Budapest, Osiris, 170-199.
Geertz, Clifford (1994b): Az ethosz, a világkép és a szent szimbólumok elemzése. In: Az értelmezés hatalma. Budapest, Osiris, 5-21.
Gósy Mária (1996a): Agyfélteke-dominancia, beszédészlelés, olvasási nehézség. In Gósy M. (szerk.): Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok. Budapest, Nikol. 163-176.
Gósy Mária (1996b): A transzformációs észlelés fejlődése és zavarai. In. Gósy M. (szerk.): Beszédkutatás ’96. Budapest, Akadémiai. 44-58.
Gósy Mária (1997): Beszéd és óvoda. Budapest, Nikol Gmk.
Gósy Mária (1999): Pszicholingvisztika. Budapest, Corvina.
Grice, H.P. (1968): "Utterer's Meaning, Sentence Meaning, and Word Meaning," Foundations of Language” 4. Studies in the Way of Words. Cambridge, MA, Harvard University Press. 117–137.
Labáth Ferencné (2009): Az anyanyelvi nevelés alapjai. Budapest, Educatio Kft.

Lengyel Zsolt (1981): A gyermeknyelv. Budapest, Gondolat.
Lewis, David (1969): Convention: A Philosophical Study, Cambridge, MA, Harvard University Press.
Lenneberg, Erik (1967): Biological foundations of Language. New York, Wiley.
Lovász Andrea (2004): A mesélő ember. In. Bálint Péter (szerk.): Közelítések a meséhez. Debrecen, Didakt Kiadó, 33-51.
MacWhinney (1995): The CHILDES Project: Tools for Analysing Talk. Hillsdale N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
McLuhan, Marshall (1969a): *Counterblast.* Toronto,McClelland & Stewart Limited.
McLuhan, Marshall (1969b): The Playboy Interwiew, Marshall McLuhan. *Playboy Magazine, March 1969.*
Mead, Georger Herbert (1973): A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból. Budapest, Gondolat.
Meletyinszkij, Jeleazar (1985.): A mítosz poétikája. Budapest, Gondolat.
Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes (1983): Gyermeklélektan. Budapest, Gondolat.
Morrow, Lasley M. – Smith, Jeffrey K. (1990): The effects of group size on interactive storybook reading. Reading Research Quarterly 25: 213–231.
Propp, Vlagyimir J. (1995): A mese morfológiája. Budapest, Osiris.
Sugárné Kádár Júlia (1986): A beszédfejlődés útjai: beszédfejlesztés az óvodában. Budapest, Tankönyvkiadó.
Szávai Géza (1983): Lánc, lánc, Eszterlánc. Bukarest, Kriterion.
Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. Anyanyelv-pedagógia, 2009/3.
Tancz Tünde (2002): Új paradigmák a neveléstörténetei kutatásban: a népmese mint a szociális reprezentáció adekvát műfaja. Valóság 9: 42–54
Tolcsvai Nagy Gábor (2001): A magyar nyelv szövegtana. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
Torgyik Judit (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. Új Pedagógiai Szemle 4-5.: 4-15.
Vértes O. József (1935): Milieu és gyermeki lélek. Egy új milieupszichológia vázlata. Budapest, 1935.
Zóka Katalin (2007): A meseválasztás kérdése az óvodában. *Könyv és Nevelés* IX. évfolyam, 2007/2.
Zóka Katalin (2012): Az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés lehetőségei a gyerekek szocializációjában, integrációjában. Társadalmi Együttélés 2012/3. szám
http://www.tarsadalmiegyutteles.hu/index.php?action=print&news_id=58
Wood, Karen D. (2001): Strategies for integrating reading and writing in middle and high school classrooms. Allyn and Bacon. Needham Heights. MA.
Zilahi Józsefné (1998): Mese-vers az óvodában. Budapest, Eötvös Kiadó.
http://forgos.ektf.hu/wp-content/tananyagok/fs_komm_egyetemi/obj/ie_0065_0_0_0/0065_0_0_0.htm
http://www.bekescsaba.hu/download.fcgi/8938_0_2_anyanyelvi_neveles.pdf

Árvayné Nezvald Anett

ÉNEK-ZENEI NEVELÉS MÓDSZERTANA A BÖLCSŐDÉBEN

Bevezetés

A bölcsődei zenei nevelésről sokfajta megvalósítással találkozhatunk a gyakorlatban. Ezért vált szükségszerűvé, hogy szakmai szempontokat szem előtt tartva sorra vegyük, mitől lesz megfelelő a 0-3 éves korosztály számára az a zenei légkör, ami a bölcsődei intézményes keretek között körül veszi. Írásomban először a zenei nevelés fontosságáról ejtek szót, majd a XX. és XXI. századi zenepedagógiai reformokat ismertetem. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azokat az agykutatásokat sem, melyek már ebben a korai szenzitív időszakban nagy jelentőséget tulajdonítanak a zenei nevelésnek. Ezután részletesen foglalkozom a bölcsődei ének zene neveléssel: mi a célja, feladata, milyen hangingerek veszik körül a gyermekeket. Tapasztalataim azt mutatják, hogy a bölcsődei dalanyag nem mindig megfelelő a korosztály számára. Azt, hogy milyen dalokat, milyen alkalmakkor, milyen korosztálynak énekelünk, nagyon meghatározó és fontos módszertani szempontból. Ezért nem elhanyagolható a felelősségteljes, szakmailag megalapozott tervezés, mely előfeltétele a sikeres, eredményes, élvezetes zenei nevelésnek. Nem utolsósorban, pedig a kisgyermeknevelők munkáját kívánom segíteni azzal a gyűjtéssel, amiben egy bölcsődei évre találhatóak gyermekdalok, a magyar néphagyományokra, jeles napokra épülve**.**

I. A kisgyermekkori zenei nevelés fontossága

A zenepedagógia különböző módszerei segítik a zenei képességek kifejlesztését. A zenei képességeken túl, a rendszeres, jól megtervezett, szakmailag megfelelően képzett pedagógus vezette zenei nevelés pozitívan hat a kisgyermek általános fejlődésére, érzelmi életére, értelmi képességeinek alakulására, társas magatartására. A zenei tevékenységek az érzelmeken keresztül a személyiség egészét áthatják, az ez által létrejövő transzferhatás érvényesül egyéb, nem zenei területen is (Kokas, 2008). E transzferhatás létezését támasztják alá, illetve írják le Kodály Zoltán (Kodály,1972), Kokas Klára (Kokas, 1972), Forrai Katalin (Forrai, 1986, 1974), Mélykútiné Dietrich Helga (Mélykútiné, 2004), Nagy Balázsné Szarka Júlia (Nagy, 1997), Laczó Zoltán (Laczó,1976) tapasztalatai és vizsgálatai.

I.1. Zenepedagógiai reformok a XX. században

Ma, amikor a bölcsődei oktató-nevelő tevékenység a reform törekvések részévé vált, szükségszerű követelménynek tartjuk, hogy a bölcsődei ének-zene foglalkozások területén, az adott lehetőségeinkhez mérten, lépést tartsunk a korral. Az új bölcsődei pedagógia egészéről alkotott felfogás nyitottabb. Ez nem lehet másképp az ének-zenei nevelés területén sem.

Igyekeznünk kell a reform adta lehetőségeket és az egyéni újítási próbálkozásainkat kiegyensúlyozott módon, túlzásmentesen alkalmazni, így elkerülhetjük az olyan ellentmondásos helyzetek kialakulását, mint például a személyiség alakulásának fontos tényezője, az akarati tevékenység nevelésének elhanyagolása. Ez a későbbiekben komoly személyiségzavarokat okozhat.
A XX. században megjelennek már különböző reformpedagógiai törekvések, amelyekben jelentős szerepet kapnak a művészetpedagógiai irányzatok. Itt a gyermek alkotóképességének a kibontakoztatását helyezték előtérbe. A magyar néphagyományokon alapuló, a zene és ritmikus mozgás összekapcsolásával egy új önkifejezési mód bontakozott ki, és kezdett egyre inkább teret hódítani.
Maria Montessori (1870-1952) koncepciójában különböző készségfejlesztő eszközöket, zajkeltő eszközöket, kisebb hangszereket alkalmazott. Megjelenik nevelésében a hang, zaj, csend elkülönítése. A Montessori pedagógia sajátossága a csendjáték. Lényege a csend átélése, a befelé figyelés, a belső nyugalom átélése. A zene hatására automatikusan koncentráltabbá, figyelmesebbé válnak mozgásukban, eszközhasználatban – játékeszközök, hangszer egyaránt. Szerinte a csend felfedezésével lehet a gyermek hallását előkészíteni az érzékek alapján történő zenei nevelésre. Három fő területre osztotta a zenei nevelést:

- a csend megismertetése
- hallásfejlesztés
- a zenei művészet kezdetére való felkészítés.

Rudolf Steiner (1861-1926) Waldorf-módszerében is kiemelt szerepet kap a zenei nevelés, euritmia foglalkozásokon keltik fel a gyermekek zenei érdeklődését. Az euritmia a versek és zenedarabok egy időben hangzó és vizuális élményként való megjelentetése, innen az elnevezés is: szép, jó ritmus.
Az euritmia az egész test mozgásával, a tér és idő világában teszi láthatóvá a hangzó beszédet vagy a zenét. Ha az ember az egész testével beszél és énekel, a szó, a zene újra tetté, teremtő erővé válik. Sokoldalú hatását bizonyították, többek között:

- Élettani hatásként javítja az izomtónus-szabályozást, élénkíti az anyagcsere-folyamatokat,
- A beszédhez, olvasás-előkészítéshez kapcsolódó készségeket fejleszti, többek közt kialakítja, fejleszti az utánzókészséget, segíti a testséma kialakulását, fejleszti a térbeli tájékozódást, javítja a mozgáskoordinációt, segít a harmonikus mozgás- és beszédritmus kialakításában, kialakítja a beszédfigyelmet, segít a szókincs megtartásában, mobilizálásában,
- Lelki hatásaként a test átjárhatóvá válik a lélek számára, megteremtődik a kettő egyensúlya, fejleszti az egymásra való odafigyelést, elősegíti az én erősödését, az önkontroll kialakulását,
- Kognitív funkciók hatásaként fejleszti a figyelem tartósságát, fejleszti a vizuális és a verbális emlékezőkészséget, elősegíti az összefüggések felismerését, szerepet játszik a gondolatritmusok kialakulásában.

Carl Orff (bajor zeneszerző, zenepedagógus) koncepciója
A ritmikai improvizációra épül, kiindulópontja még a gyermekdalok- és játékdalok felhasználása. A testhangszerek mellett néhány melodikus-ritmikus hangszert is készített Orff. Fa- és fémlapokból xilofont, harangjátékot, metallofont készített, majd üstdob, dob, gong és cintányér egészítette ki a sort. Zenei tapasztalatot csak aktív részvétellel szerezhetünk, s ennek meg kell előznie a hangszertanulást – vallja Orff. A zene kiindulópontja elsősorban a ritmus, a dallam csak másodlagos; az aktivitás során a beszédből ritmus, a ritmusból dallam lesz. Fontos a zene, tánc, beszéd egysége, afféle „összművészet" ez a gyerekek szintjén: hangszerekről saját testük „gondoskodik" (taps,

csettintés, dobbantás, stb.). Népzenére is alapozza a tanítást, mert a gyermek számára ezt tartja a zenei befogadás természetes útjának. Tanítási anyagának kiinduló pontja a régi gyermekdal-anyag és az ötfokúság. Hazánkban is több helyen részlegesen használják ezt a módszert és az ún. Orff-hangszereket.

I.2. Edgar Willems flamand zenepedagógus– módszer

A zenei fejlesztés fokozatainak, esetleges óvodai vonatkozásainak elemzése előtt említést kell tenni Willems filozófiai gondolatairól, melyben sok hasonlóságot fogunk találni a Kodály koncepció alapelveivel. A két mester kölcsönösen tisztelte egymás munkásságát. Willems külön figyelmet szentel a zenei nevelésben működő tudatosságoknak, megkülönböztetve:

- ritmikai;
- dallami;
- harmóniai tudatosságot.

A zenei fejlesztés fokozatairól néhány általános szabályt fogalmazhatunk meg. A zenei nevelést már a bölcsödében el kell kezdeni, a következő fokozatban: az érdeklődés felkeltése, a tudatosítás és az absztrakció, vagyis az elvonatkoztatás. Ez utóbbi már az óvoda idejére kerül, és előkészít az alap kompetenciákra, továbbá a társas énekrésre, táncra, hangszerre. A gyerekek már korán megtanulják a hangok utánzását, mert meg kell érezniük minden hangot, zajt és zenét. Willems szerint akár heti egy óra is elegendő az egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásokon, melyek a következő fázisokon zajlanak le:

1. megtanulni hallgatni (eszközök csend);
2. ritmusfejlesztő gyakorlatok;
3. éneklés;
4. járás és mozgás zenére

Jacques Chapuis, a lyoni Willems Intézet professzorának idézete: „…a módszer nem lehet egyenlő a céllal, csak az eljutás egyik útját jelöli meg, és bármilyen módszer sem hagyhatja figyelem kívül az élő pedagógiát. Ami idejét múlta, az kiemelhető, és a legfontosabb a tanár-diák (óvónő-gyermek) kapcsolatában az egymásra találás, melyben a tanár is befogad a gyerek cselekedeteiből.”

I.3. Kodály Zoltán zenepedagógiája

„…Rá kell egyszer már mutatni a legkisebbek nevelésének országos kulturális jelentőségére. Ha nem ültetjük el a zene magvát a legzsengébb korban, később hiába próbálkozunk vele: ellepte a lelkeket a gyom. Van-e szebb hivatás, mint új kertbe az első jó magot vetni?” (Kodály, 1975.)

Tudományos vizsgálatok nélkül már 1956-ban foglalkozott az ének-zenei nevelés transzferhatásaival. Ráirányította a figyelmet az egész személyiségfejlődésre gyakorolt pozitív hatásaira. A kisgyermek elsősorban érzelmi lény, a zenei tevékenységek során átéli a zene által keltett érzelmi hatásokat, mely egyfajta mintaként is szolgál az őt körülvevő világ megismeréséhez, és megértéséhez. A látással, hallással, mozgással kiegészülő tevékenységek pozitív érzelmi hatásával serkentik az agyműködést. Az auditív, vizuális és motoros ingerek aktivitásra késztetnek, mely olyan élménymintát eredményez a kisgyermeknél, amely alapul szolgálhat a későbbi zenei, tanulási folyamatok, hangszeres élmények átéléséhez, ösztönző tovább viteléhez. Kodály rávilágított, hogy a zene nem csupán zenére tanít. Életkori sajátosságainak megfelelően

öröm forrása a zene, oldja benne a feszültséget, meghatározza hangulatát, érzelmeire hat, önfeledt játékra ad lehetőséget, felszabadító, léleksimogató. A közös zenélés erősíti az alkalmazkodó képességét, a közösség, az összetartás s legfőképpen a szeretet érzését. Megtanítja s idővel minden kisgyermekben kialakul a türelem a kitartás, szabálytudat képessége. Fejleszti esztétikai érzékét, hisz ha értékes zenét hallgat a későbbiekben ő is csak ezeket fogja szívesen hallgatni. Kreativitást és rögtönzést tanul a zenei nevelése keresztül. Néhány alkalommal elénekelt dal, kedvet kelthet, mintát adhat az önkéntes utánzásra, spontán dúdolgatásra, énekelgetésre.
Ezeket a megfigyeléseket később különböző irányokból megközelítő tudományos hatásvizsgálatok bizonyították, az intenzív zenei nevelés pozitív transzferhatását igazolták.
A kodályi elvekhez híven a kisgyermekeknek is a legjobb, értékes zenei anyagot szükséges válogatni: a néphagyományt, a felnőtt játékát a gyermekkel, meghallgatásra pedig a népdalokat hangulatkeltésként. Ezeket a megfigyeléseket később különböző irányokból megközelítő tudományos hatásvizsgálatok bizonyították, az intenzív zenei nevelés pozitív transzferhatását igazolták.
„Mindig a 0-7 éves korú gyermeknek való zenei anyagól válogassunk, ez pedig elsősorban a néphagyomány! Ebben a korban a gyermek a magyar népi mondókákon, énekeken, játékokon, népdalokon keresztül elsajátítja zenei anyanyelvét, megalapozza zenei ízlését és magyarságtudatát. Beszédét is ezek fejlesztik a legtökéletesebben, érzelmileg is, tartalmukat tekintve is ezek álnak hozzá legközelebb. „Fürösszük a gyermeket a népdalokban, nevelődjön bele a hagyományokba"- mondta Kodály. " (Komáromi 2012:14)

I.4. Kodály követői: Forrai Katalin, Kokas Klára, Gállné Gróh Ilona

Kodály Zoltán tanítványai közül Kokas Klára és Forrai Katalin munkássága emelkedik ki, ők vitték tovább, hirdették világszerte, csiszolták Kodály legkisebbekre is alkalmazható elveit, útmutatásait.
Forrai Katalin (1926-2004) neve elválaszthatatlanul összeforrt a kisgyermekkori zenei nevelés ügyével. A magyar zenepedagógia nagyköveteként járta a világot, népszerűsítve a Kodály –módszert, mely elsősorban az iskolások és a felnőttek képzésével foglalkozott. Saját nevelési rendszerében a zene, a mozgás és a játék az óvodás és bölcsődés korú kisgyermekek életkori sajátosságainak figyelembevételével került kidolgozásra.
„A zene hatása olyan emberformáló erő, mely kihat az egész személyiségre. Az értékes zene fogékonnyá teszi az embert a szép befogadására, formálja ízlését, és emberi magatartását. Minden nép zenei nevelésének a saját néphagyományából kell kiindulnia."(Forrai, 1974)
Dr. Kokas Klára (1929-2010) aki a zenei hangélmény által kiváltott érzelmi állapotot a mozgás, a tánc eszközeivel is képes megjeleníteni. Módszerében a zenére való teljes figyelés összekapcsolódik az improvizált mozdulattal, fontos eleme az ismétlődő hangzás, dallam meghallgatása, előadása és közös megszólaltatása. A végeredmény nem ritkán szólótánc, elképzelt kép, történet, vagy mese, mely önfeledt kifejezése a gyermek érzésvilágának. A zene így kisugárzik, a mozdulatban láthatóvá válik, és a történetben testet ölt.
Napjainkban egyre inkább elterjedőben vannak országszerte az úgynevezett „ringató foglalkozások", melyek megálmodója és kidolgozója Gállné Gróh Ilona, aki Forrai Katalin tanítványaként szintén a Kodály hagyatékból kiinduló, ének - zenei nevelés lelkes hírvivője. Foglalkozásain az édesanyák pár hónapos csecsemőjükkel vehetnek részt és a magyar népdalok, gyermekjátékok, mondókák sokszínű lehetőségeivel ismerkedhetnek

meg képzett szakemberek, foglalkozásvezetők irányításával. A közös zenei hangélmény felejthetetlen érzelmi töltődést jelent hallgatónak, aktív résztvevőnek egyaránt.

I.5. Az agyféltekék dominanciája

Közismert tény, hogy az emberi agy két féltekéből áll, amelyeket bonyolult ideghálózat köt össze. A két féltekének eltérő, egymást kiegészítő szerepe van. A bal félteke a logikus elemző, inkább a gondolkozás, a ráció alapján működik, míg a jobb félteke a szintetizáló, kreatív terület, mely a fantázia, képek, az ösztönös megérzés felhasználásával segít megérteni a világot. Itt található a kreativitás, a képalkotás, az érzelem és a zenei élmény feldolgozásának helye. A jobb félteke a „muzikálisabb”, ez elsősorban a dallam felismerésében mutatkozik meg. A bal félteke elsősorban ritmusazonosító. Ezek lényegében olyan tanult tulajdonságok, melyek az agy érésének következményei. Az agy fejlődése, muzikalitása, a féltekék működése és az egyedfejlődés egyes periódusai között szoros összefüggés mutatható ki. A kisgyermekkorban történő speciális képességek fejlesztése, célirányos tudatosítása, memóriakapacitás, féltekei dominancia, fókuszált, tartós figyelem kialakulása, alapul szolgál a későbbiekben egyre absztraktabb, és komplexebb képességek kialakulásához. Ha hiányos, vagy nem történik meg a szenzitív periódusban ez az alapozás, az a későbbi életkorban komoly hátrányt jelent a gyermek érési folyamataiban, intézményi, tágabb társas környezetben való érvényesülésében, megfelelő tudás elsajátításában. Ezek az ismeretek fontos zenepedagógiai konzekvenciákat is maguk után vonnak. Legfőképpen lehetőséget kell teremteni a gyermek számára, hogy minél korábban találkozzon rendszeresen az értékes zenével, és jusson megfelelő hangi, ritmikai élményhez. (Reikort, 2009)

II. A bölcsődés korú gyermek zenei nevelése

Az igényesen végzett bölcsődei zenei nevelés napjainkban is Kodály zenepedagógiai koncepciójának alapelveire, és Forrai Katalin szellemiségére, tanításaira épül. Összhangban van a bölcsődei nevelés–gondozás alapelveivel, és a Játék a bölcsődében módszertani levél tartalmával. (Kissné, 2012 Parlando)
A bölcsődei zenei nevelés segíti a kisgyermek érzelmi fejlődését, beszédkészségének alakulását, a zenei hallás, éneklési készségének fejlődését, ezáltal meghatározó a gyermek egészséges fejlődésében. Az éneklés a gyermekre kedvezően hat, nyugalmat, örömet jelent, és a közös játék megerősíti bensőséges kapcsolatát a kisgyermeknevelővel. A mondókák, énekes játékok állandó ismételgetése örömforrás, amelyek a gyermek biztonságérzetét növelik. A játék, nevetés, tréfa átélése a kicsik számára egyfajta „lelki vitamint” jelent, amely a személyiség fejlődéshez nélkülözhetetlen.
Ebben az életkorban az ölbeli játékok kapnak elsődlegesen szerepet – arc simogató, kéz és lábjártatók, tenyeres és ujjkiszámolós játékok, ültetgetők, állítgatók, jártatók, hiszen a személyes közvetítés, a személyes kapcsolat nagyon fontos. A kisgyermekkel állandóan foglalkozó személy mosolya, mimikája, gesztusai, hangjai, mozgásai, együttesen nyújtja a jóérzés kellemes élményét.
Először az emberi arc és hang vált ki ingereket a gyermekben, és azután ezek az ingerek gyakrabban és könnyebben váltják ki a további reakciókat. Beszédfejlődés szempontjából nagyon fontosak a mondókák. Ritmikusságukkal lelassítják a beszédet, sokkal érthetőbbé téve azt, a játékos szóelemek a hangokat és azok összekapcsolását gyakoroltatják, hozzájárulva ezzel a hangalakok helyes kialakulásához (Forrai, 1986). Ezért indokolt tehát az a játékos mód, amely a zenei hangok észlelését összeköti az éneklésben,

rímekben, ritmikus mondókákban gyakorolt aktív mozgásokkal, hogy így együtt, egymásra hatva, egymást kiegészítve érje el célját.

II.1. A bölcsődei zenei nevelés célja és feladata

A korai életszakaszban a zenei nevelés alapozó jellegű, legfontosabb célja az örömszerzés, a gyermek figyelmének, érdeklődésének felkeltése, a fogékonyság kialakítása, az ízlés formálása, az érzelmi intelligencia fejlesztése. „A zenei nevelés feladata a bölcsődében, hogy a gyermeket a magyar mondókákkal, énekes játékokkal megismertesse, a dalolással kedvet keltsen és mintát adjon az önkéntes utánzásra, a spontán dúdolgatásra, énekelgetésre: a gondozónő az énekhez tartozó ismétlődő játékmozdulatokkal összerendezett mozgásra késztesse a gyermeket, fejlessze ritmusérzékét, és énekelgetéssel olyan légkört teremtsen, amelyben a gyermek jól érzi magát és maga is szívesen hangicsál." – írja Kati néni „Ének a bölcsődében" c. könyvében. (FORRAI, 1986: 9.)

II.2. A gyermeket körülvevő hangok

A mindennapi életünk során sokféle természetes hang, zörej, emberi és zenei hang vesz körül bennünket. A kicsi gyermekek maguk is szívesen játszanak olyan tárgyakkal, amik hangot adnak: az asztalon kopácsolnak, a kockákat összeütögetik. Legfontosabb a gyermek számára az emberi hang, az éneklés, már egészen kicsi kortól kezdődően, még ha nem is érti meg a szavak jelentését. A testi szükségletein kívül a szellemi táplálékra is szüksége van: jó szóra, bátorításra, szeretetre, vidámságra, játékra, hogy kiegyensúlyozott érzelmi állapotban, jó közérzetben fejlődhessen. A gyermek számára művészi élményt jelent az ének és az egyszerű kis mondóka, amely színessé varázsolja a felnőttel, bölcsődében a kisgyermeknevelővel való bensőséges kapcsolatát.
A hangszerek is felkeltik érdeklődésüket, melyből a szeretett felnőtt csal elő a szemük láttára szépen csengő dallamokat.
"Milyen szerencsés az a gyermek, aki néha hangszert hallhat, muzsikáló szülei vagy testvére játékát. És milyen szerencsés az, aki körül csend is van."(Forrai, 1986)
A kisgyermeknevelő énekelgetése nagymértékben befolyásolja a gyermek beszédfejlődését, ezért fontos, hogy a kiválasztott dalok, hangsúlya és szövegének ritmusa a szép magyar beszéd hanghordozását, hanglejtését kövesse. A kisgyermek ebben a korban válogatás nélkül mindent befogad, ezért nagy a felelőssége a nevelőnek, hogy milyen hangingerek érik a gondjaikra bízott gyermekeket a bölcsődében.

II.3. A zenei nevelés anyaga „Csak tiszta forrásból"

A zenei anyagot szükséges nagyon körültekintően megválogatni. „Csak tiszta forrásból", a magyar néphagyomány kincseiből - magyar népdalokból, gyermekdalokból, mondókákból - ajánlott azt a zenei repertoárt összeválogatni, amivel segíthetjük a magyar anyanyelven túl a zenei anyanyelv elsajátítását is. A kisgyermeknevelőknek ajánlott 100-150 dalt kívülről tudniuk, hogy a helyzeteknek, gyermekek igényeinek megfelelően tudjon választani közülük. Ebben az életkorban a kisgyermekek mindenre nyitottak, aminek rendkívül nagy előnyei, de ugyanakkor veszélyei is vannak. Befogadják az értékeset éppúgy, mint az értéktelent. Így a kisgyermeknevelő felelőssége óriási a dalanyagok gondos kiválasztásában, hogy megvédjük őket a nem kívánatos hatásoktól,

illetve legalábbis valamennyire ellensúlyozzuk azokat. Kodály azt mondta, hogy a „zenei méreg” ellen csak jó zenével lehet védekezni: „…csakis a művészi érték való a gyermeknek! Minden más árt neki. A csecsemő táplálékát is jobban megválogatják, mint a felnőttét. »Vitamindús« zenei táplálék kell a gyermeknek” (KODÁLY: 1974: 41.)

II.4. A zenei nevelés alkalmai, módjai

A zenei nevelés alkalmai, módjai közül leggyakoribb a bölcsődében a közvetlen személyes kapcsolatban történő éneklés, és ezen belül is az ölbeli játék, ami a szeretet, az elfogadás kifejezése. A csecsemő és a kisgyermek természetes igénye az ölben tartózkodás, a testközelség, ez fontos lelki szükségletet elégít ki, érzelmi biztonságot nyújt számára. Ezekben a helyzetekben örömet, élményt adnak a csak neki szóló arc–, fej– kéz– és lábjátékok, ujjszámolók, ringatók, tapsoltatók, vigasztalók, simogatók, csiklandozók, dögönyözők, höcögtetők, lovagoltatók. A játékos mozdulatokkal kifejezzük a történéseket, megjelenítjük a szimbólumokat: a gyermek tenyere lábas, de lehet kert is, az ökle cipó, pogácsa, az ujjai malacok, a válla domb (Kerekecske, dombocska, Borsót főztem, Én kis kertet kerteltem, Süti, süti pogácsát, Ez a malac piacra megy). Úgy csinálunk, mintha főznénk, mintha ennénk, mintha aludnánk, mintha utaznánk. Ezzel nemcsak fokozzuk a játék örömét, de megerősítjük a szimbolikus gondolkodást is, ami alapvetően fontos a későbbi életben a művészetek befogadásához, élvezetéhez, a belső képek készítéséhez. A mondókákat dallamosan, az ének és a beszéd határán, „emelt hangon” mondjuk, mintegy „előadjuk”. Játsszunk a hangszín, a hangerő, hangmagasság, a tempó változtatásával. A szöveget erőteljesen ritmizáljuk, úgy, ahogyan a hangsúly és a szavak lejtése megkívánja. A mozgás által lelassul a beszédtempó, így a gyermeknek lehetősége van figyelni az artikulációt, a hangzók pontos ejtését, ami segíti az utánzásra épülő beszédtanulást, a pontos kiejtést. Tudatos non–verbális kommunikációval jelezzük a történéseket, a fokozódó feszültséget, végül a csattanót, a humort, az örömteli oldódást. Forrai Katalintól azt tanultuk, hogy minden kis apró mondóka egy igazi dráma: valami történik benne, valami feszültség, konfliktus keletkezik, és akkor jó, ha csattanóval, humorral feloldódik. Az érintés, a humor, a nevetés, kacagás fokozza az endorfinok (boldogsághormonok) termelődését, ami testi–lelki jó érzést ad, oldja a feszültséget, a stresszt, ezáltal erősíti az immunrendszert, egyaránt védi a gyermek és a felnőtt testi–lelki egészségét. Az együttjátszás: örömet okoz a felnőttnek és a gyermeknek egyaránt, mélyíti a kapcsolatukat, lehetőséget nyújt egymás jobb megismerésére, biztonságot nyújt a gyermeknek, a tapasztalatszerzési, tanulási lehetőségek bővülését jelenti.” (Korintus M.né és mtsai., 1997: 20.) Az egészséges gyermek önállóan, aktívan mozog, szabadon kísérletezik a különböző mozgásformákkal, gyakorolja a nagymozgásokat, próbára teszi képességeit. Örömmel fogadja, ha játékkal kapcsolódunk mozgásához. A testi fejlettségnek, mozgásfejlettségnek megfelelő állítgatók, jártatók, sétáltatók, táncoltatók (Áll a baba, áll; Tánci baba, Erre kakas, erre tyúk; Sétálunk, sétálunk; Cini, cini, muzsika) változatos mozgástevékenységre adnak lehetőséget. A gyermeket biztonságosan fogjuk, tartjuk, és a szövegnek megfelelően játsszunk vele: állítgatjuk, kézen fogva vezetgetjük, lépegetünk, táncoltatjuk. A szöveget jó ritmusosan hangsúlyozzuk, az egyenletes lüktetést érzékeltetve mondjuk. A játékosságot, az örömet az egyenletes mozgás és a váratlan mozgásváltás (pl. dobbantás, guggolás, fordulás) adja. Nem cél a mozgásfejlesztés, de lehet következmény. A gyűjteményekben sok variáció található az ölbeli, a mozgásos játékokból. Az a jó, ha azt választjuk, amit szeretünk, mert így leszünk hitelesek a gyermek számára. A gyermek nevét beleénekeljük, így még jobban személyéhez szóló, kedves lesz számára. Más alkalommal valamilyen játékeszközt használunk, a gyermek látóterében mozgatjuk,

érzékeltetjük a zene lüktetését. Célja lehet kapcsolatfelvétel, érdeklődés felkeltés, játékkezdeményezés, motiválás, ötletadás, ismeretadás, együttjátszás, a hangulat befolyásolása. A játék mozgósítja a gyermek képzeletét, segíti a fantázia működését, a szimbólumok megértését. Olyan eszközt választunk, ami megfelel a gyermek tevékenységének és a helyzetnek. Legfontosabb játékeszköz a baba, a maci, mint a gyermeket megszemélyesítő, szimbolizáló tárgy. 6 Eljátszhatjuk velük a gyermek számára ismerős helyzeteket: • A baba, a maci áll, jár, sétál, mosakodik, öltözködik, eszik, alszik, felébred, hintázik, táncol (Jár a baba, jár; Sétálunk, sétálunk; Tej, túró, tejfel, Hinta, palinta; Cini-cini muzsika). • Egy építőkocka lehet hajó (Megy a hajó a Dunán). • Egy nagyobb kocka lehet rádió, amit az ölünkben tartunk, és ha a gyermek „bekapcsolja" énekelünk, „szól a rádió", ha „kikapcsolja", elhallgatunk. • Egy nagyobb fagolyó lehet dió (Erre csörög a dió). • Egy színes sál lehet kígyó (Tekeredik a kígyó). • Egy puha kendő, zokni, pompon lehet cica, kutya (Itt sétál, ott mászkál; Tarka kutya). • Bábot mozgatva énekelünk állatokról, gyerekekről, felnőttekről, történetekről (Béka a fa tövén; Katalinka szállj el; Kis kacsa; Nyuszi, Gyuszi; Én elmentem a vásárba; Hová mégy te; Hopp, Juliska; Járjunk táncot). • Képeskönyv nézegetés közben állatokról énekelünk. Utánozzuk a hangjukat, változtatjuk a hangmagasságot, a tempót, a hangerőt (brummogunk, mint a medve; csiripelünk, mint az énekesmadarak; trillázunk, mint a pacsirta; morgunk, mint a kiskutya; nyávogunk, mint a cica). • A dalokhoz képes kártyákat, tapadó figurákat készítünk (gyümölcsök, termések, természeti jelenségek, stb.), és ezekről énekelünk. • Születésnapot köszöntünk játéktortával (Ég a gyertya, ég, Kapud előtt állok; Jöttem, karikán; Most érkeztünk ez helyre). • Főzőcskézés közben énekelünk (Borsót főztem; Réce, ruca, vadliba; Süssél, süssél rétest). • Gyurmázáskor énekelünk a formálódó figurákról (Kis, kis kígyó; Csiga, biga; Kiugrott a gombóc). A további ötleteknek csak a fantáziánk szabhat határt. (Kissné, 2012)
Mindenképp szem előtt kell tartani a gyermekek életkori sajátosságait is

II. 5. A gyermek zenei fejlődése életkoronként

Mindenképp szem előtt kell tartani a gyermekek életkori sajátosságait is. Tudományos kutatásoknak köszönhetően ma már tudjuk, hogy a magzat az édesanyja hasában felfogja, érzékeli a zenét, sőt reagál is a különböző hangingerekre. Megnyugszik, vagy éppen nyugtalanná válik a dallamok hatására, melyet mozgásával juttat kifejezésre. Az újszülött is reagál a zenére, hallja az anya dúdolását, mellyel álomba ringatja őt. Azok a babák, akiknek magzati-korban sok kellemes hangélményben volt részük, sokkal kiegyensúlyozottabban fejlődnek, hallásuk érzékenyebb, beszédfejlődésük is gyorsabban elindul. Érzelmi kötődésüket, biztonságérzetüket segíti az élő énekhang, a zene segít a lelki egyensúlyuk megteremtésében.

Csecsemőkor (születéstől 12 hónapos korig)

A gyermek első nevelője a család, elsősorban az anya, apa, a szülői ház. Az énekelgető édesanya, édesapa, nagyszülő érzelmileg hat a gyerekre. Örül a közös időtöltésnek, kedvet kap az utánzáshoz. Az édesanya hangja, ringatása a gyermek fiziológiai jóérzését teremti meg, mely hat az idegrendszer fejlődésére is. Jó esetben a csecsemők legalább 1 éves korukig otthon nevelkednek. Ha mégsem így alakul, 20 hetes kortól a bölcsőde fogadja a kis csecsemőket.

Születéstől-6 hónapos korig

A síráson kívül sokféle hangot adnak, jellemzően mindig valamilyen mozgás kíséretében. Fejét a hangforrás felé fordítja, ismerős felnőtt láttán lábával rugdos, végtagjait mozgatja,

miközben a hangja oktáv, másfél oktáv távolságon is végigcsúszik. A még rendezetlen, nagyobb mozgásokat nagyobb hanglejtéssel kísérik, „húzza a hangokat", aprókat sikongat. Az ismétlődő mozgásokkal ismétlődő hanglejtések keletkeznek.

6-12 hónapos korig

Már nagyon sok hangzót, hangszínt, hanglejtést ismer, a felnőttől ellesett mintát, ritmust utánozza. Nyálával, fogínyével, szájpadlásával, nyelve ismétlődő mozgatásával játszik. Tetete, ájjáják, ejejeje hangcsúszkálással főleg nyílt magánhangzókat és hátul képzett mássalhangzókat mond, de megjelennek az ajakra szorított fogínnyel megformált vvvvvv, memememe, mámámá. A szabálytalanul ismétlődő mozgásokhoz, hangadást kapcsol, pl.: lábát ütögetve áj-áj-áj-áj, térdrugózás közben a tej-tej-tej, vagy a labda ütögetése közbeni tá-tá-tá-tá hangokat képez. A fejlettebb mozgású gyermekek többet hangicsálnak lassabban fejlődő társaiknál, a kevésbé mozgékony csecsemőkhöz viszonyítva.
„Dajkanyelv", ahogy a múlt században nevezték, fontos állomása a beszédfejlődésnek, átmenetet képez a gőgicsélés, a gagyogás, és a beszéd között, mely egy sajátos gyermeknyelvi kifejezési mód. A könnyen elsajátítható szavak, pl.: papa, mama, pápá, bátorítják a gyermeket az utánzásra, nehezebb szavak ismétlésére, ezáltal a megfelelő szó kimondására.
Az élet első évében a csecsemők előnyben részesítik a konszonáns dallamokat, ezekre hosszabb ideig képesek figyelni, mint a disszonáns hangsorokra. (Kesztler, 2000.) Altatódalok hallgatásakor több hangot adnak ki, mint más hangélmény hangzásakor.

Kisgyermekkor

12-18 hónapos korig

Tipegőnek nevezzük a gyermeket, aki fejlettebb mozgásmintákat tud végrehajtani, sokat ügyesedik a játékszerekkel, tárgyakkal való manipulációja során és hangicsálásban is szembetűnő változásokat figyelhetünk meg.
Az ének és beszédhangok fokozatosan elválnak egymástól, változatos „blabláiban" már ismétlődő ritmust fedezhetünk fel, határozott hangmagasságokat énekelgetnek, motivikusan ismételgetnek kitalált hangcsoportokat. A hangmagasságok tisztábban kivehetők, kisebb hangterjedelemben csúszkál fel-le a hangjuk. A gyermek játszik a torkában felfedezett hangokkal, kezével a száját ütögeti, miközben rejtetten a felnőtt beszéd elemeit szólaltatja meg. Nagy szerep jut ebben a korban a hangsúlyok kiemelésének, a gesztusoknak, hanglejtésnek.

18-24 hónapos korig

Örömmel játszanak a hangzókkal, számtalanszor ismételgetik a halandzsában felfedezhető ének és beszédmotívumokat. A gyermekek még nem tudják akaratukat szóval kifejezni, ezért ez a korszak a hangos sikítások, heves sírások, indulati kitörések időszaka. A hirtelen jövő kedélyváltozások, türelmetlenség, sírás és nevetés váltakozása sok türelmet és megértést kíván a nevelőtől, ám a megfelelő hang és dal, mondóka anyag nagy segítség lehet az indulatok levezetésében, vagy a figyelem másra terelésében.
Szívesen dúdolgatnak ismerős dallamokat, és alkotókedvüknek köszönhetően maguk is találnak ki dallamra hangmotívumokat, játékos hangutánzásokat.

24-36 hónapos korig

Az adott korosztály gyermekeinek napközbeni dúdolgatása, éneklése mozgás kíséretében hangzik, ritmusra táncoltatják, mozgatják a babát, kabalát. A felnőtt énekébe egyre többször bekapcsolódnak, szívesen utánozzák a szeretett személyt, és társaikkal közösen tevékenykednek, énekelnek, verselnek. Nagyon sok zenei emlékképük van, melyeket

gyakran előhívnak, szívesen visszajátszanak. Könyvnézegetés közben egész sorokat, vagy a már sokszor hallott, rövidebb énekeket szólaltatnak meg, új dallamokat találnak ki, improvizálnak. Kiejtésük sokat finomodik, csiszolódik, érzékenyen hat rájuk a zenei élmény, hangok, zörejek, a környezet hangjainak dallama, lüktetése.

III. Zenei nevelés zenehallgatással

A gyermekek esztétikai érzékének formálása már a bölcsődében is aktuális feladat, a nevelő felelőssége, hogy milyen hanganyagot választ e korosztály számára. A szakmai felkészültségét, zenei képzettségét tükrözi, hogy mi kerül a gyermek-csoportjában a kicsik zenei kínálatába. Széles a paletta, innen szemezgetni, válogatni érdemes és egyben tanulságos feladat. A zenei ízlésformálásban segítségül hívható értékes szakmai kiadványok, minden nevelő eszköztárában meg kell, hogy legyenek.

„ A gyermek kezébe a jó zene kulcsa mellé a rossz zene elleni talizmánt adjuk, mert azt akarjuk, hogy élete ne sivatagon vezessen keresztül, hanem virágos kerteken."(Kodály Zoltán)

A zenehallgatásra szánt dalok zenei felosztása: (mellyel auditív úton, a felhangzó zenei anyaggal befolyásoljuk a gyermek zenei anyanyelvi fejlődését.)

- magyar népdalok
- rokon népek dalai
- más népek dalai
- magyar műzene
- komponált gyermekdalok (szövegeiket kiváló költők írták, vagy népi szövegek)
- altatódalok (pl.: Borsai Ilona-Kovács Ágnes: Cinege, cinege, kismadár c. gyűjteménye) a finom pianók világa, a dúdolás a szövegtelen előadást teszi lehetővé, mely így a hangulatával hat és nem a szövegével.
- klasszikus műzene (az európai műzenék az ezredforduló tájáról, pl.: trubadúrok dalköltészete, reneszánsz, barokk a bécsi klasszicizmus, vagy a romantika miniatűrjei, egyszólamú művei, Kodály ötfokú zenéi, Bartók gyermekdalai, a XX. század zenei feldolgozásai alkalmasak erre).

A kisgyermeknevelő játszhat hangszeren is (pl.: furulya, xilofon, metallofon) ismert dalokat felismerés céljából, vagy könnyű rövid, művészi értékű darabokat. Közösen hallgathatunk kisgyermekeknek megfelelő zenét hangkazettán, CD lemezen. Pl.: Weöres Sándor, Kányádi Sándor, Zelk Zoltán, Gazdag Erzsi és más magyar költőink megzenésített verseit. A Kaláka együttes gyermekdalai, és napjaink egyik legolvasottabb írónőjének, Bartos Erikának megzenésített gyermekversei, meséi a mai gyermekek egyik kedvenc dal, vers és énekanyagához tartoznak. Gryllus Vilmos gyermekeknek írt dalai, pentaton dallamai értékesek, szórakoztatóak, és méltán helyük van a bölcsődés korosztálynak való zenehallgatásban, zenei anyagában is.

- A természet és a környezet hangjainak rögzítése, meghallgatása sokszínű zenei fejlesztésre, közös játékra teremt kitűnő lehetőséget, mely során az akusztikus élmény átélése, vizuális élmények előhívását eredményezi.

IV. Zenei nevelés tervezése

A zenei nevelés tervezése mindenképp szükséges és hasznos. Egyrészről szükséges a távlati tervezés. A dalanyag a bölcsődében eltöltött idő alatt fokozatosan bővül, minőségileg, és mennyiségileg is. Fontos az első időszakban megtanult dalok gyakori

ismétlése a későbbiek során. A kedves játékok visszaismétlése mindenkinek sok örömet okoz. A visszaismétlések azonban remek alkalmak arra is, hogy a megfelelő módszerek alkalmazásával a gyermekek különböző zenei képességeit fejlesszük; úgy, mint hallásfejlesztés, éneklési készség fejlesztése, egyenletes lüktetés érzékeltetése, illetve a zenei fogalompárokkal való ismerkedés, mint gyors-lassú, halk-hangos, magas-mély. Ezek együtt fejlődnek énekléskor, a mozgással egybekötött gyermekjátékok közben. A készségek fejlesztésének képzelethelyzetbe illesztett módszere a játékosság. A hangsúly az érzelmi nevelésen van, a zene iránti fogékonyságon, érdeklődésen, aminek természetes következménye lesz a cselekvéssel, utánzással járó tanulás. A gyermekek az élő zenéből, éneklésből-mozgásból közvetlen tapasztalással, aktív cselekvéssel szűrjék le az elemi zenei fogalmakat. Ezért a közlő, ismertető szövegek helyett cselekedni kell, a játékot élni, élvezni kell.

Ám ahhoz, hogy ezek a fejlesztések elérjék céljukat, tudatos tervezésre van szükség. Ehhez a kisgyermeknevelőnek ismernie kell:

- az adott csoport fejlettségi szintjét
- azt a szintet, ahova a gyerekeket el szeretné juttatni
- a megfelelő zenei anyagot
- a fejlesztés fokozatait
- a művészeti nevelés és az érzelemkeltés hatásrendszerét

Az anyag összeállításánál a következő szempontokat kell szem előtt tartani:

- az új ismereteket a korábbi ismeretekre kell építeni
- a könnyebb anyagtól haladjon a nehezebb felé
- a környezethez, körülményekhez alkalmazkodva állítsa össze az anyagot

Az év eleji időszak lehetőséget ad a gyermekek megismerésére. A beszoktatás időszakát is megkönnyítheti egy-egy ölbeli játék, altatók, nyugalmat árasztó dalok énekelgetése. Érdemes szülők által informálódni az otthon énekelt-játszott dalokról, hiszen ezek intézményi keretek között való ismétlése ugyanazt a meghitt hangulatot, bizalmi kapcsolatot idézi fel a gyermekben, amit otthon átélt, megtapasztalt.

Az évi dalanyag tervezéséhez ismernünk kell az előző évek anyagát is, hogy játékformában, alkalmi anyagban is változatos legyen.

A dalok kiválasztásához a zenei hangkészlet szempontjait érdemes elsősorban szem előtt tartani. A szó-mi hangterjedelmű dalok a zenei nevelés kezdő lépései (Szólj síp, Hinta palinta, Én kis kertet kerteltem) Ezután érdemes a 3 hang, szó-lá-mi terjedelmű dalokkal ismerkedni (Borsót főztem, Kis kacsa fürdik…), majd fokozatosan nyitni a hangészletet a pentaton (ötfokú: lá-szó-mi-ré-dó) dalokon keresztül 6 hangig.

A megjelölt dallamfordulat és hangterjedelem után a legfontosabb megkeresni az anyagon belül a korcsoport számára legmegfelelőbb játékformát. Eleinte maga a kisgyermeknevelő játszik és énekel, a gyermekek hallgatják, esetleg játékmozdulatokkal kísérik az éneket. Tehát a mondóka, dalanyagból olyan alkalmas játékokat kell választani, amelyeket a felnőtt játszik a gyermekkel.

A zenei feladatokat ugyanabban a csoportban sokféle dallal, sokféle módszerrel lehet megoldani. A kisgyermeknevelő számára minden perc tudatos, figyelő, irányító munka, a gyermek számára élvezet, öröm, szabad játék. A kisgyermeknevelőnek önálló döntésjoguk van, ez a szabadság azonban egyben felelősséget is jelent, mert megbízik a kisgyermeknevelő pedagógiai, lélektani, zenei képzettségében. A játékokkal fejlesztett zenei készségek a zenei képességek egységévé áll össze, ez alapot ad a továbbtanulásra. A gyermek fogékony, érdeklődő lesz a zene iránt, ami most és a későbbiekben is örömöt szerez majd neki, szebbé teszi életét.

V. A néphagyományokra épülő zenei nevelés megvalósítása egy bölcsődei év során

Ebben a fejezetben évszakonkénti gyűjtést található, havi bontással, főként a jeles napok köré csoportosítva, a néphagyományőrzés egy lehetséges megvalósítási módját a bölcsődés korú kisgyermekek életkorának megfelelő szinten.

Szeptember- Szent Mihály hava

Népszokások, jeles napok

- Kisasszony (szept.8): „Fecskehagyó Kisasszony" napja: ettől a naptól útra kelnek a vándormadarak (pl. fecske, gólya, vadludak)
- Szt. Mihály nap (szept . 29.) Mihály napi vásár: Régen nem volt annyi szép üzlet, mint ma, hanem az emberek vásárra jártak. Ott azokat a termékeket is kínálták másoknak, amit ők maguk készítettek. E közben találkoztak ismerőseikkel, barátaikkal és beszélgettek egymással.

Mondókák

- Hull a dér, jön a tél (Ákom, bákom, berkenye)
- A sámsoni piacon (Benedek, Sándor.2010)
- Piros alma csüng a fán (Napról napra)
- Egy üveg alma (Napról napra)
- Kelep, kelepgólyamadár (Napról napra)
- Kár, kár, kár (Napról napra)
- Csörgő-börgő mogyoró (Zilahi 1996)
- Sárga lábú kiskakas (Zilahi 1996)
- Gólya, fecske hamar elment (Napról napra)
- Elmúlt a nyár itt a ősz (Napról napra)
- Beérett már a kökény (Napról napra)
- Így törik a diót kopp, kopp, kopp (Napról napra)
- Aludj baba, aludjál (Napról napra)

Dalok éneklésre

- Ősz az idő (Benedek, Sándor. 2010.)
- Már ezután Szent Mihály nap (Napról napra)
- Apró alma (Zilahi 1996)
- Kaszálj, kaszálj pók (Zilahi 1996)
- Egy kis kertet kerítek (Zilahi 1996)
- Dombon törik a diót (Zilahi 1996)

Dalok hallgatásra

- Hull a szilva (Zilahi 1996)
- Egy kis kertet kertelek (Zilahi 1996)
- Piros alma mosolyog (Zilahi 1996)
- Éva szívem Éva (Zilahi 1996)

- Körtéfa, körtéfa (Zilahi 1996)
- Egy gyenge kis madár (Zilahi 1996)

Ismerkedés a népi hangszerekkel
A gyermekekkel a következő hangszereket ismertethetjük meg. (Többet közülük együtt el is lehet készíteni): levélsípot, dióból készített pengetős hangszert; vesszőből csörgőt; fűzfa sípot; lopótökdudát; lopótökből „csörgőt”, „rázót”; nádból dúdolót, zümmögőt (nádduda); nádsípot; kukoricaszárból hegedűt (kóré hegedű); citerát; láncos botot; köcsögdudát; csörgőket (Különböző termések magjait egy – egy dobozba rejtjük el); dobokat; fésűs zümmögőt; zúgattyút

Kész hangszereket
dorombot, citerát, kereplőt, furulyát, kolompot, cserépsípokat.

Október- Mindenszent hava

Népszokások, jeles napok
- Vendel napja (okt. 20.),
- Orsolya napja (okt. 21.)
- Dömötör napja (okt. 26.)
- szüret
- kukoricafosztás

Mondókák
- Erre csörög a dió (Napról napra 1992)
- Cini-cinihegedű (Napról napra 1992)
- Cini-cini muzsika (Napról napra 1992)
- Esik eső csepereg (Napról napra 1992)
- Hull a dér, jön a tél (Napról napra 1992)
- Elmúlt a nyár, itt az ősz (Napról napra 1992)
- Elmentem én a szőlőbe (Napról napra 1992)
- Erre csörög a dió (Napról napra 1992)
- Áspis, kerekes
- Cserebere, fogadom
- Badacsonyi rózsafán
- Egyedem, begyedempitypalláré
- Egy, kettő, három, négy
- Süti, süti pogácsát

Dalok éneklésre
- Érik a szőlő (Benedek, Sándor. 2010)
- Lipem, lopom a szőlőt (Forrai 1974))
- Ősszel érik, babám (Zilahi 1996)

- Fussunk, szaladjunk
- Sétálunk, sétálunk
- Cicuskám, kelj fel
- Eszter lánc
- Hinta, palinta
- Hinta, Katica

Dalok hallgatásra

- Megkapáltuk a szőlőnket három ízben is (Napról napra 1992: 35)
- A kassai szőlőhegyen (Zilahi 1996)
- Szőlőhegyen keresztül
- Hogy ha én azt tudhatnám
- Hej rózsa, rózsa
- Kis gerlice patak partján
- Egy nagy orrú bóha
- Hej, Dunáról fúj a szél
- Nána, Nána, Tiszanána
- Elmentem piacra
- Kimennék a szőlőhegyre
- Ti csak esztek, isztok
- Érik a szőlő
- Piros alma mosolyog a dombtetőn
- A kutyákat odaki
- Aluszol-e, jó juhász?
- Kelj fel juhász
- A macskának négy a lába
- Fáj a kutyámnak a lába
- Szőlőhegyen keresztül megy a kislány (Benedek, Sándor. 2010)
- Három hordó borom van (Benedek, Sándor. 2010)

November- András hava

Népszokások, jeles napok

- Márton nap (november 11.) Szt Márton történet, libás játékok, Márton nap – Állatok felismerése képekről. Állatok hangjának felismerése. Háziállatok felismerése, baromfiudvar berendezése játékállatokkal.
- Katalin nap (november 25.) Katalin napkor gyümölcsfa ágat tehetünk a vázába és karácsonyra ki fog zöldülni.
- András nap (november 30.): Disznóvágások kezdetének időszaka
- adventra készülés – 1-1 szál gyertya gyújtásával, dalokkal várjuk karácsony érkezését. Az adventi koszorú elhelyezése a szobában.

Mondókák

- Ember, ember, november (Napról napra 1992)
- Esik eső, fúj a szél (Napról napra 1992)

- Libuskáim egyetek (Napról napra 1992)
- Liba mondja: gi, gá, gá (Napról napra 1992)
- Száll a madár a házra (Napról napra 1992)
- Nincs okosabb, mint a lúd, nem kell néki gyalogút (Ákom, bákom, berkenye)
- Hej, Gyula, Gyula, Gyula
- Kicsi kocsi, három csacsi
- Mély kútba tekintek
- Zíbor, zábor
- Ácsorogjunk-bácsorogjunk
- Réce, ruca, vadliba (Ciróka34)

Dalok éneklésre

- Egyél libám (Komáromi 2012)
- Libuskáim egyetek (l---d) (Forrai ÉNB)
- Kis kacsafürdik(lsm) (Forrai ÉNB)
- A gúnárom elveszett, keresésére megyek (sfmrdt,) (Forrai ÉNB)
- Kis kacsa fürdik
- Kicsi vagyok én
- Most viszik, most viszik Uborkáné lányát
- Kipp-kopp, kalapács
- Madarak voltunk
- Tente, baba
- Hatan vannak a mi ludaink (Zilahi 1996:66-tavasz)
- Én elmentem a vásárba (Zilahi 1996:66-tavasz)
- Ég a gyertya, ég

Dalok hallgatásra

- Fúj, süvölt a Mátra szele (Napról napra 1992:52)
- Ha felmegyek a budai nagy hegyre
- Jó gazdasszony vagyok én
- Falu végén van egy ház
- Virágéknál ég a világ
- A bundának nincs gallérja
- Esik eső, ázik a heveder
- Őszi harmat után
- Erdő, erdő, de magas a teteje
- Egy kis malac
- Elesett a lúd a jégen
- A Csitári hegyek alatt
- Este van már, csillag van az égen
- Márton! Hová mégy a kocsidon? (Zilahi 1996:83)

December- Karácsony hava

Népszokások, jeles napok

- Szt. Miklós napja-Mikulás (december 6.)
- Luca nap (december 13.) Luca napkor kis pohárkákba ültessünk búzamagokat, amelyek majd karácsonyra ki fognak csírázni. Fűfej készítésével játékossá tehetjük a folyamatot.
- Advent
- Karácsony (december24-25-26)
- Szilveszter (december 31.)

Mondókák

- Zengenek az erdők
- Luca, Luca, kitty-kotty (Ákom, bákom, berkenye)
- Jaj, de nagyon hideg van
- Angyal –kangyal, mikula (Zilahi 1996:32-tél)
- Aranykertben aranyfa(Zilahi 1996:52-tél)
- Megy a hold az égen(Zilahi 1996:52-tél)
- Süssünk, süssünk valamit (Napról napra 1992:69)
- Kicsi fazék, kicsi tál (Napról napra 1992:69)
- Ami elmúlt vissza nem jő (Napról napra 1992:69)
- Aludjál, aludjál (Napról napra 1992:69)
- Hull a hó, hull a hó, hógolyózni..(Napról napra 1992:69)
- Tél az idő, nem nyár (Napról napra 1992:69)
- Hull a hó, hull a hó lesz belőle…(Napról napra 1992:69)
- Varjú károg, fú a szél (Napról napra 1992:69)
- Hull a hó, hull a hó, jön … (Napról napra 1992:69)
- Eljött a szép karácsony (Napról napra 1992:69)
- Kovács, kovács (Napról napra 1992:69)

Dalok éneklésre

- Szt. Miklós a hulló hóban
- Miklós püspök egykor régen
- Mikulás, Mikulás
- Bim, bam, bim, bam (Zilahi 1996:47)
- Harangoznak a toronyban (Zilahi 1996:47)
- Csordapásztorok (Zilahi 1996:51)
- A kis Jézus aranyalma (Ringató)
- Kirje, kirje, kisdedecske (Magyar ünnepek)
- Adjon Isten jó éjszakát (Zilahi 1996:54)
- Ég a gyertya ég (Zilahi 1996:55)
- Karácsonynak éjszakáján (Ringató)
- Ég a gyertya ég (l----d) (Forrai ÉNB)
- Kiskarácsony, nagykarácsony (s f m r d s,) (ForraiÉNB)
- Mennyből az angyal lejött hozzátok (Játékos Zenebona 154. o.)
- Pásztorok keljünk fel (Magyar ünnepek)

Dalok hallgatásra

- A bundának nincs gallérja (Zilahi 1996:31 tél)
- Azért mondom néktek (Zilahi 1996:31 tél)
- Idvez légy kis Jézuska (Napról napra 1992:59)
- Óh, aki Szent Miklóst szereti (Napról napra 1992:70)
- Luca, Lucakity-koty (Napról napra 1992:71)
- Aludj el magzatom (Komáromi 2012)
- Bárcsak régen felébredtem volna (Felsütött a nap az égre)
- Kösd föl Örzse, ködmönkédet…(sfmrd) (Forrai ÉNB)
- Betlehem kis falucskában (Játékos Zenebona 152. o.)
- Midőn a Szűz… (Játékos Zenebona 152. o.)
- Aludj el, magzatom! (Játékos Zenebona 152. o.)
- Rossz a Jézus kiscsizmája (Játékos Zenebona 151. o.)

Január-Boldogasszony hava

Népszokás, jeles nap:

- Újév

Mondókák

- Boldog új évet! (Hóc, hóc, katona)
- Hogyha csurog Vince... (Ákom, bákom, berkenye)
- Pici szívem, pici szám (Ákom, bákom, berkenye)
- Adjék Isten minden jót (Ákom, bákom, berkenye)
- Boldog új esztendőt (Ákom, bákom, berkenye)
- Ez újév reggelén minden jót kívánok (Magyar ünnepek)
- Az új esztendőbe (Sándor. Benedek. 2010)
- Kerek isten fája (Zilahi 1996:41- tél)
- Adjon Isten füvet, fát (Zilahi 1996:41- tél)
- Január elöl jár (Zilahi 1996:70- tél)
- Egy, kettő, három, négy (Zilahi 1996:75)
- Szalad a szán, cseng a csengő (Napról napra 1992: 94)
- Víg legyen az új esztendő

Dalok éneklésre

- A hajnali harangszónak (s f m r d) (Forrai ÉNB)

Dalok hallgatásra

- Újesztendő, vígságszerző (Zilahi 1996: 72)
- Adjon az Úristen (Zilahi 1996: 74)
- Úgy tetszik, hogy jó helyen vagyunk itt (Zilahi 1996:76)
- A szántó híres utca (Zilahi 1996: 103-tél)

Február - Böjtelő hava

Népszokások, jeles napok

- Gyertyaszentelő, Boldogaszony napja (február 2.)
- Farsang: Télűzés, alakoskodás, farsangi mulatság

Mondókák

- Ha a medve szép időt lát (Ákom, bákom, berkenye)
- Varjú károg, fú a szél (Zilahi 1996:41-tél)
- Ha-ha-ha, havazik (Zilahi 1996:43-tél)
- Dirmeg dörmög a medve (Zilaióhi 1996: 99)
- Kitapodott a medve (Zilahi 1996:99)
- Madarak voltunk, földe szálltunk

Dalok éneklésre

- Bújj, bújj medve, gyere ki a gyepre! (lsfmr) (Forrai ÉNB)
- Mackó, mackó ugorjál (mrd) (Forrai ÉNB)
- Volt nékem egy kecském.. (Benedek, Sándor. 2010)
- Száraz tónak..
- Szélről legeljetek
- Volt nekem egy vaskalapom
- Cickom, cickom
- Hopp, Juliska
- Kozsváros olyan város
- Széles az én kedvem ma
- Molnár legény voltam én
- Jöjj ki napocska
- Mese, mese, mátka
- Farsang három napjába
- Tánci, tánci, bum,bum, bum (Komáromi 2012)

Dalok hallgatásra

- Én kis kertet kerítek(Zilahi 1996:80)
- Virágéknál ég a világ (Zilahi 1996:82)
- A malomnak nincsen köve (Zilahi 1996:107)
- Hopp ide tisztán (Zilahi 1996:107)
- Ugyan, édes komámasszony
- Elment a madárka
- Volt nékem egy kis szarkám
- Van már nékem szép új csizmám
- Egy boszorka van

Farsangra hangolódva készítsünk a gyermekekkel ritmus hangszereket, amivel a telet elűzhetjük. A rongyos bált megelőzve, gyűjtsünk minél több lopótököt. Ha ezeket kiszárítjuk, a benne levő magok csörögni fognak. Így a dalokat egyenletes lüktetéssel kísérhetjük. Zajkeltő eszközök lehetnek még láncos bot, kereplő, zúgattyú

Március - Böjtmás hava

Népszokások, jeles napok: tavasz ébredése
- Gergely nap (március 12.)
- március 15.
- Sándor, József, Benedek (március 18.,19.,21.)
- Gyümölcsoltó Boldogasszony (március 25.)

Mondókák
- Hüvelyekujjamalmafa(Hóc, hóc, katona)
- Tücsök koma (Hóc, hóc, katona)
- Csiga, gyere ki (Hóc, hóc, katona)
- Gólya néni, gólya bácsi (Ákom, bákom, berkenye)
- Csigabiga, gyere ki,szép idő van ideki! (Ákom, bákom, berkenye)
- Biri, biri, bárány,alig áll a lábán (Ákom, bákom, berkenye)
- Hóc, hóc katona (Hóc, hóc, katona)
- Gyí, te paci, gyí te, ló (Hóc, hóc, katona)
- Gyí paci paripa(Hóc, hóc, katona)
- Áspis kerekes
- Sándor, József, Benedek (Zilahi 1996:7)
- Így lovagolnak a hölgyek (Zilahi 1996:90)
- Esik eső bugyborékol (Napról napra 1992:134)
- Ess, eső, ess!(Napról napra 1992:134)
- Fúj a szél, meleg szél (Napról napra 1992:134)
- Gyere tavasz, várva várlak (Napról napra 1992:134)
- Azt mondják a cinegék (Napról napra 1992:134)
- Kék ibolya, hóvirág (Napról napra 1992:134)
- Ló, ló, katona (Ciróka, 2005:26)
- Gyí, te fakó, gyí, te szürke (Ciróka, 2005:27)

Dalok éneklésre
- Bújj, bújj zöld ág (l---d) (Forrai ÉNB)
- Esik az eső, hajlik a vessző (l---d) (Forrai ÉNB)
- Esik eső, záporeső (l---d) (Forrai ÉNB)
- Csiga-biga gyere ki
- Csiga-biga gyere ki ((Forrai ÉNO)
- Esik az eső (Forrai ÉNO)
- Essél eső essél (Forrai ÉNO)
- Jöjj ki napocska (Forrai ÉNO)
- Süss fel nap(Forrai ÉNO)
- Süss ki, nap, fal alá, bújj el, hideg, föld alá!(Forrai: ÉNO)
- Ess, eső, ess, karikára ess..(Bújj, bújj, zöld ág)
- Gólya, gólya gilice mitől véres a lábad (lsm)(Forrai: ÉNO)
- Süss ki, nap, arany nap, … (Cinege, cinege, kismadár…..)
- Gólya bácsi, gólya, hol jártál azóta(mrd) (Forrai ÉNB)

- Gólya, gilice, kendervágó vadréce (l--d) (Forrai ÉNB)
- Gólya viszi a fiát(mrd)(forraibölcsis)
- Szállj el, szállj el, katicabogárka! (mrd) (Forrai ÉNB)
- Nyisd ki, Isten, kis kapudat (Zilahi 1996: 7)

Dalok hallgatásra
- Még azt mondják, nem illik (Zilahi 1996:106-tél)
- Kihajtom a ludaim a rétre
- Most szép lenni katonának(Zilahi 1996:85)
- Kossuth Lajos azt izente (Zilahi 1996:82)+
- Huszárgyerek, huszárgyerek, huszárgyerek
- Kossuth Lajos táborában
- Falu végén van egy ház
- Volt nekem egy kecském
- Hej, tulipán, tulipán (Zilahi 1996: 69)
- Szánt a babám
- Süvegemen nemzetszín rózsa (Zilahi 1996:81)
- Szép a huszár, ha felül a lovára (Zilahi 1996:88)

Április- Szent György hava

Népszokások, jeles napok
- húsvét
- tavasz

A hónap eseményei, tevékenységek
- tojás keresés
- tavaszi növényekkel való ismerkedés
- tojás, sonka kóstolás
- beszélgetés: húsvét,bárány, locsolás, nyuszi
- a hónap virágainak megfigyelése: gyermekláncfű, medvehagyma
- tojásdíszítés papíron, nyomdázással

Mondókák
- E háznak van rózsabokra (Ákom, bákom, berkenye)
- E háznak kertjében (Ákom, bákom, berkenye)
- Kelj föl párnáidról (Ákom, bákom, berkenye)
- Nyuszim, nyuszim, nyulacskám (Ákom, bákom, berkenye)
- Ákom-bákom berkenye (Magyar ünnepek)
- Zöld erdőben jártam (Magyar ünnepek)
- Jó reggelt, jó reggelt, kedves liliomszál (Magyar ünnepek)
- Én kis kertészlegény vagyok (Magyar ünnepek)
- Rózsafának a tövéből
- Putty-putty, putypurutty
- Fecske, fecske, gyere csak

- Gyí Bányára, Besztercére
- Gyí te fakó, messzire
- E háznak van egy rózsája

Dalok éneklésre

- Én kis kertet kerteltem
- Bújj, bújj zöld ág
- Süss fel nap, Szent György-nap (Zilahi 1996:8- tavasz)
- Süss ki, meleg (Zilahi 1996:8-tavasz)
- Süss fel nap, fényes nap (Zilahi 1996:9- tavasz)

Dalok hallgatásra

- Hová mész te kis nyulacska?
- Hol jártál báránykám?
- Tisza partján mandulafa virágzik
- Egyszer egy királyfi
- Tavaszi szél vizet áraszt (Zilahi 1996:9-tavasz)
- A tavaszi szép időnek (Zilahi 1996: 24-tavasz)
- Fehér Liliomszál (Zilahi 1996: 24-tavasz)
- Kis kece lányom (Zilahi 1996: 26-tavasz)
- Lányok ülnek a toronyba (Zilahi 1996:120)

Május - Pünkösd hava

Népszokások, jeles napok

- madarak és fák napja (május 28.)
- anyák napja
- pünkösd

Mondókák (versek)

- Köszöntő anyák napjára (Hóc, hóc, katona)
- Szervác, Pongrác, Bonifác (Ákom, bákom, berkenye)
- Piros pünkösd napján (Ákom, bákom, berkenye)
- Már megjöttünk ez helyre (Magyar ünnepek)
- Ess, eső, ess (Zilahi 1996: 13)
- Álmomba az éjjel (Napról napra 1992:179)

Dalok éneklésre

- Serkenj fel, mert most jő az hajnal (sfmrds) (Forrai ÉNB)
- Hopp Juliska, hopp Mariska (d'lsfmrd) (Forrai ÉNB)
- Pál, Kata, Péter jó reggelt. (lsfmrdt,)(Forrai ÉNB)
- Én kis kertet kerteltem, bazsarózsát…. (sm)(Forrai ÉNB)
- Az árgyélus kismadár (r'd'tlsmrdt,l,)(Forrai ÉNB)
- Cifra palota (mrdt,l,s,)(Forrai: ÉNO)
- Kicsi vagyok én (l--d)(Forrai: ÉNO)

Dalok hallgatásra

- Láttál-e már valaha csipkebokor rózsát (Zilahi 1996: 136)
- Kinyílt a rózsa
- Hej, tulipán, tulipán (Zilahi 1996: 133)
- Két szál pünkösdrózsa (Zilahi 1996:136)
- Anyám édesanyám elfeslett a csizmám (Forrai: ÉNO)
- Én kicsike vagyok, nagyot nem mondhatok (sfmrd) (Forrai: ÉNO)
- A pünkösdi rózsa kihajlott az útra (l---d) (Forrai: ÉNO)
- Serkenj fel, kegyes nép
- A pünkösdi rózsa
- Tisza partján mandulafa virágzik (Zilahi 1996: 79)

VI. Összegzés

A bölcsődei ének zenei nevelés módszerei tekintetében széles spektrumú rálátással és ismeretekkel kell ahhoz rendelkezni, hogy minden kisgyermeknevelő kialakítsa a saját elképzelésének, hitének, tudásának és elveinek megfelelő módszert, amellyel hatni képes a rábízott gyermekekre, szűkebb és tágabb környezetére. A gyermekek személyiségfejlődése szempontjából elengedhetetlennek tartom a zenei nevelés magas szintű megvalósítását, a kisgyermek egyéni érdeklődésének, és önkéntes részvételének tiszteletben tartása mellett. A megfelelő felkészültséggel rendelkező, módszereit jól megválasztó kisgyermeknevelő a zenei nevelés terén a következő eredményeket érheti el:

- Elősegíti a zenei képességek kibontakozását, a zenei készség megalapozását.
- Fejleszti a ritmusérzéket, ütemérzékre pozitív hatással van.
- Segíti a zenei hallás, éneklési készség elindítását.
- Segíti a beszédkészség kialakulását, fejlődését, bővíti szókincsét.
- Segíti a tiszta hangképzést, szép kiejtést, a helyes artikulációt, a beszédkedv megalapozását.
- Segíti a szavak megértését, fejleszti a memóriát, ezáltal elősegíti az értelmi fejlődést.
- Fejleszti a finom-motorikát, ritmikus, harmonikus mozgásra serkent, elősegítve a mozgásfejlődést.
- Gátlások, feszültség oldása, mely hangulatteremtő hatású.
- Gyermek örül a felnőttel való bensőséges, szoros érzelmi kapcsolatnak.
- Erősíti a kötődést kisgyermek és nevelője között.
- Fejleszti a memóriát, ismereteket közvetít.
- Ízlésvilágát formálja, hat a szépérzékre, elősegítve az érzelmi fejlődést.
- Megnyugtat, ellazít, lelki egyensúlyt teremt.
- Közös élményt, együtt zenélés éneklés örömét biztosítja.
- A társkapcsolatok alakulását pozitívan befolyásolja.
- Komplex személyiségformáló hatása van.

Elengedhetetlen a pedagógus mintaadó, nevelő munkája, ezen túl azonban szükségét érzem annak, hogy a kisgyermeknevelők zenei nevelés terén is minél inkább tovább képezzék magukat, ezzel fejlesztve saját képességeiket, megismerkedjenek új módszerekkel, és repertoárjukat is bővíteni tudják. Csak határtalan türelemmel, következetességgel és szeretettel adhatjuk tovább azt a tudást, tapasztalatot, melyet meggyőződéssel vagyunk képesek közvetíteni.

Felhasznált irodalom

Forrai Katalin (1986): Ének a bölcsődében. Zeneműkiadó, Budapest
Forrai Katalin (1975): Ének az óvodában. Zeneműkiadó, Budapest
Kissné Fazekas Ibolya (2012): Zenei nevelés a bölcsődében, napjainkban „In memoriam Forrai Katalin – Nagy elődök nyomában a 21. században" I. Kisgyermekkori Zenei Nevelési Konferencia Kecskemét, 2012. november 9.
Kodály Z. (1974): Visszatekintés I–II. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. Budapest: Zeneműkiadó
Komáromi Lajosné (2012): Játékos zenebona. Mondókák, dalok, zenei játékok gyermekeknek és felnőtteknek –Novum Könyvklub Kft.
Moldoványi Zsuzsa (válogatta) (2010): Hóc, hóc, katona. Bölcsődések verseskönyve. Móra Könyvkiadó
Nagy Balázsné (1996): Zenei nevelés Willems-módszerrel, Óvodai Nevelés XLIX. évf.. 1996. Június 6. Szám – 189-190.p.
Nyakasné Túri Klára (válogatta), Dorbach Mária (szerkesztette) (1985): Ákom, bákom, berkenye. Magyar népi gyermekköltészet. Móra Ferenc Könyvkiadó
Reikort Ildikó (2009): Zenevarázs. Új utak az óvodai nevelés zene és mozgásvilágában. A világ befogadásának elérhetősége. 2. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
Zilahi Józsefné (szerkesztette, válogatta)(1996): Óvodai nevelés játékkal, mesével-Ősz. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest
Zilahi Józsefné (szerkesztette, válogatta)(1996): Óvodai nevelés játékkal, mesével-Tél. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest

Simon István Ágoston

BÖLCSŐDEI TESTNEVELÉS MÓDSZERTANA

Bevezetés

A kisgyermekek intézményesített nevelése egyre korábbi időpontban kezdődik. A XX. században a bölcsőde egészségügyi, szociális célok megvalósításának helyszíne volt. A bölcsőde funkciója elsősorban a megőrzés illetve a gondozás volt. Az utóbbi 10 évben ez a felfogás gyökeresen megváltozott, s a bölcsőde az óvodához hasonlóan az intézményesített nevelés színtere lett. A társadalmi elvárások is a bölcsődei nevelés megvalósítását szorgalmazzák. A nevelési területek közül a testi nevelés valamilyen megjelenési formában már eddig is jelen volt a bölcsődében, ellenben a testnevelés megjelenése az utóbbi időben vált gyakorlattá. A fiatalok rossz egészségi állapota miatt napjainkban a testedzés minden eddiginél nagyobb jelentőséggel bír a gyermekek életében. A gyermekek egészségi állapotromlásának a megállítása minden, a nevelésben szerepet vállaló személynek feladata. Az egészség szempontjából akkor tudunk eredményes munkát végezni, ha a gyermekinket a lehető legkorábban kezdjük el szocializálni az egészséges életvitelre. Így természetes, hogy a bölcsőde sem maradhat ki abból a munkából, ahol a gyermekek egészségének megőrzése és fejlesztése a cél. Az egészséges életmódnak egyik meghatározó összetevője a testi nevelés, azon belül a testnevelés. Jelen fejezetben a bölcsődei testnevelés, mint legfiatalabb bölcsődei nevelési terület vezetéséhez nyújtunk segítséget. Ennek a területnek a szakirodalma igen csekély, amelyből kiemelhetjük Bucsy (2010) „Testnevelés a bölcsődében” című könyvét. A könyv rendszerezi a bölcsődei testnevelés legfontosabb alapelveit, módszereit, gyakorlatanyagát. A következő fejezetben szándékunk - az előzőekben említett könyv értékeit megtartva, azt kiegészítve az utóbbi évek tapasztalataival - segítséget nyújtani a bölcsődei testnevelés tervezéséhez, lebonyolításához.

I. Testnevelés elméleti alapjai
I.1. A testnevelés alapfogalmai

A testnevelés fogalmának, céljának és feladatainak meghatározásakor szükségszerű lépés a sporttudomány alapfogalmainak tárgyalása. A sporttudomány fiatal tudományág, amelynek értelmezésével több publikáció is foglalkozott (Bíróné 2004, Bognár 2009, Bucsy 2010), így úgy gondoljuk, hogy mi csak a fogalom meghatározására koncentrálunk. Bíróné (2004) szerint ***a sporttudomány az emberi társadalom egyetemes kultúrájának részterületeként, a testkultúrának leképezésére szolgáló eszmerendszer – tudományosan igazolt, rendszerezett, általánosított elvek, tételek, törvények és törvényszerűségek, elméletek és módszerek együttese.*** A sporttudomány természet- és társadalomtudományi ismereteket integráló multidiszciplináris tudományág, amelynek kutatási területe, tárgya a testkultúra jelenségei valamint a sportoló ember. (Bognár 2009) A sporttudomány komplex volta miatt nehezen helyezhető el a hagyományos tudományos kategóriákba. (Bucsy 2010) Számos szállal kötődik a természettudományok közül a kémiai, biológiai és fizikai tudományokhoz, az orvostudományokhoz, a

társadalomtudományok közül a szociológiai tudományokhoz, a bölcsésztudományok közül a pszichológiai tudományokhoz, ezzel is bizonyítva multidiszciplináris voltát.
Napjainkban a bölcsőde egészségügyi, szociális jellege egyre nagyobb mértékben háttérbe szorul és nagyobb jelentőséget kap a nevelés, amelyet Gombocz (2008) sportpedagógiai szemléletét követve testi, erkölcsi, értelmi, esztétikai és közösségi nevelésre oszthatunk. A testi nevelés a 0-5 éves korban kiemelt szerepet kap, hiszen az élete első lépéseit teszi meg a gyermek, s ezek a lépések meghatározók lehetnek a későbbi évek során. A megfelelő egészségi állapot kialakítása, fenntartása csak egy helyesen kialakított egészségmagatartással érhető el, amelyet a testi nevelés segítségével valósíthatunk meg. ***A testi nevelés olyan nevelési terület, amely felöleli mindazon tevékenységek és intézkedések széles körét, amelyek életminőségünk kialakításáért, annak fenntartásáért felelősek.*** (Makszin 2002) A testi nevelés feladatai közé tartozik a test harmonikus fejlődésének elősegítése, az egészséges fejlődés körülményeinek megteremtése, a különböző fizikai tevékenységek lehetőségének megteremtése által a motoros képességek fejlesztése. Látható, hogy a testi nevelés több mint a test mozgatása, ezért a nevelés minden szereplőjének feladata ennek az összetett nevelési területnek a fejlesztése. A legnagyobb szerepet természetesen a családnak kell vállalnia, de a bölcsődének, az óvodának, mint a kisgyermeknevelés intézményesített formájának is hatékonyan kell részt vállalnia abban, hogy a gyermekek első szocializációs lépései helyes irányba mutassanak.
A testnevelés a testi nevelés részeként, a fizikai tevékenységek intézményesített formája. A testnevelés értelmezését többen több féle képen tették meg. Bánhidi (2001) az intézményes oktatási rendszer tantárgyának nevezi, amelyben az emberi test fizikai és szellemi aktivitásának a nevelése történik az egészséges életmód érdekében. Makszin (2002) a testnevelésen szervezett, intézményes keretek között zajló, konkrét célokkal, tartalmakkal és követelményekkel rendelkező nevelési tevékenységet ért. Kunosné (1992) konkrétabb, pontosabb útmutatást ad fogalom meghatározásában, őnála a ***testnevelés tervszerű, rendszeres ráhatás a szervezetre, amely a testgyakorlatok tudatos alkalmazásával a személyiség sokoldalú fejlesztését, a motoros képességek és a mozgáskészségek kibontakoztatását, a mozgásműveltség fejlesztését szolgálja.***

I.2. A bölcsődei testnevelés célja, feladata

A bölcsődei testnevelés az intézményesített testnevelés első helyszíne, ezért céljainak és feladatainak meghatározásánál a testnevelés céljaiból és feladataiból indulunk ki, hiszen e célok elérésére kell felkészíteni a kisgyermekeket is. A testnevelés célja az iskola egységes nevelő-oktató munkájának szerves részeként a testkultúra eszközeinek (testgyakorlatok, mozgásos játékok, sportági tevékenységek és az ezekhez kapcsolódó intellektuális ismeretek), valamint a természet egészségfejlesztő tényezőinek integrált hatásaként járuljon hozzá a tanulók pozitív személyiségének kialakításához (Kerettanterv 2000), továbbá alapozza meg a tanulók alapvető mozgásmintáinak és mozgáskészségeinek kialakulását illetve a szabályozott mozgásvégrehajtás alapjainak az elsajátítását. A középfokú tanulmányait befejező fiatal váljon képessé a mozgáskommunikáció sokoldalú felhasználására, az iskolai testnevelésben tanult testgyakorlati ágak technikájának teljesítményhez kötött bemutatására, a testi képességekhez, az egészséges életmódhoz kapcsolódó ismeretek alkotó felhasználására, az egyéni és társas játékok, sporttevékenységek szervezéséhez szükséges ismeretek átadására és bemutatására. (Kerettanterv 2012)

További célok:

- a prevenció, vagyis minden olyan testi - lelki károsodás megelőzése, amely a tanulót az iskolai és a mindennapi tevékenységei során érheti,
- a tanulók egészséges testi fejlődésének támogatása,
- kondicionális és koordinációs alapképességek fejlesztése,
- mozgáskészség, mozgásműveltség fejlesztése,
- cselekvésbiztonság fejlesztése,
- a mozgás és sportolási, továbbá a versengési és játékigény fejlesztése.(Makszin 2002.)

Prisztóka (1998) testnevelés célmeghatározása más oldalú megközelítést mutat, mely szerint a testnevelés célja az életre szóló testedzés iránti igény kialakítása és megszilárdítása azzal együtt, hogy megtanítsa a tanulókat mindazokra a mozgásos cselekvésformákra (a hozzájuk tartozó elméleti ismeretanyaggal együtt), magatartás- és eljárásmódokra, amelyekkel a személyiségük és szervezetük károsodás nélkül egész életükben kielégíthetik ezt az igényüket.

A bölcsődei testnevelés, mint alapozó testnevelés céljának figyelembe kell vennie az iskolai testnevelés céljait, de szem előtt kell tartania a bölcsőde sajátosságait is. A 0-3 (0-5) éves korosztály szomatikus és szellemi fejlődése gyors, rövid időn belül látványos változásokon megy keresztül. Ennek megfelelően a bölcsődei csoportok összetétele a testnevelés szempontjából rendkívül heterogén, amelyet a célok meghatározásánál nem lehet figyelmen kívül hagyni. Ugyancsak befolyásoló tényezőként kell számolni a korosztály mozgásfejlődési, életkori sajátosságaival, fizikai képességeivel, mozgásműveltségével. Mindezeket figyelembe véve a ***bölcsődei testnevelés célja, az iskolai testnevelés céljait szem előtt tartva a rendszeres mozgás igényének kialakítása, annak megszerettetése, a korosztály életkori sajátosságát figyelembe véve a megfelelő motoros képességek és a cselekvőképesség fejlesztése, a prevenció.***

A meghatározott célok megvalósítása számos feladatot határoz meg a bölcsődei testnevelés számára, amelyeket általános és speciális területekre bonthatunk. Az általános feladatok megegyeznek a nevelés feladataival, amelyek - Gombocz (2008) felosztását követve - a testi, az erkölcsi, az értelmi, az esztétikai és a közösségi nevelés. Az utolsó, a közösségi nevelés nem tartozik a pedagógia hagyományos felosztásába, de a sportban, a testnevelésben a közösség szerepe meghatározóbb, mint az élet más színterein.

Testi nevelés

A bölcsődei testnevelés egyik nagy kihívása a testi önismeret és helyes testséma kialakítása. A kisgyermek belső testképe és a külső valóság sok esetben nem egyezik. A testnevelés lehetőséget biztosít a reális testi önismeret eléréséhez, majd ezt követően a helyes testséma kialakításához. A kisgyermeknevelőnek kiemelten kell kezelni a helyes életmód kialakítását célzó tevékenységek kiválasztása során a gyerekcsoport életkori és egyéni sajátosságait. A testi nevelés nem merülhet ki csupán a testnevelés foglalkozások megtartásában, a szomatikus tevékenységekben. A testi nevelésnek a mindennapi bölcsődei életben is meg kell jelenni. A pedagógus számára kihívás, hogy a különböző korú és személyiségű gyermekek esetében milyen mértékben valósíthatja meg a fent említett feladatokat.

Erkölcsi nevelés

Az erkölcsi nevelés középpontjába a jellem áll. A jellem a személyiség belső tartományaiban szervezi és irányítja az erkölcsi helyzetekben való döntéseinket. Az erkölcsi nevelés során arra kell törekedni, hogy kialakuljon az erkölcsi helyzetek iránti fogékonyság és a döntéseinkért viselt felelősségvállalás. Az erkölcsi nevelésnek két

tartalmi köre van, az erkölcsi értékek (humanizmus, munka tisztelete, az igazság tisztelete, a tulajdon tisztelet stb.) illetve a pedagógiai tartalmi kör (az erkölcsi ismeret, az erkölcsi szokás, az erkölcsi meggyőződés). (Gombocz 2008) A kisgyermeknevelő személyes példamutatásával tudja legjobban megvalósítani e nevelési terület feladatait. A humánus viselkedésre nincs is megfelelőbb hely, mint a testnevelés foglalkozás. A pontos, azonos értékrendet követő pedagógus következetes, ám szeretetet sugárzó tevékenységével igyekszik megteremteni a gyermekek körében az erkölcsi értékeket. Ez a tevékenysége nem kis erőfeszítést igényel, amikor napjainkban a fiatal szülők (mint amatőr nevelők) értékrendje, gyermekeikkel szembeni elvárásai legtöbbször ellentétesek a professzionális nevelők (kisgyermeknevelők) értékrendjével, elvárásaival.

Értelmi nevelés
Az értelmi nevelés, amely két területen, a műveltség elmélyítésében és az értelmi képességek fejlesztésében valósul meg, nem idegen a testnevelés és a sport világától. (Gombocz 2008) A bölcsődei testnevelés foglalkozáson a műveltség elmélyítése elsősorban a sportműveltség területére szorítkozik, míg az értelmi képességek fejlesztését a különböző feladathelyzetek leküzdése szolgálja.

Esztétikai nevelés
Az esztétikai nevelés a feladatai minél pontosabb és szebb tartással végrehajtott feladatokban valósulhat meg. A kisgyermeknevelőnek már ebben a 0 – 3 (0 – 5) éves korban is törekedni kell az esztétikus testtartás, a pontos feladat-végrehajtás megkövetelésére, a szerek és az eszközök megfelelő formai elhelyezésére, ami által a gyermekekben is kialakulhat a szép, esztétikus megjelenés, megjelenítés iránti igény.

Közösségi nevelés
A közösség pozitív és negatív hatásairól számos publikáció jelent meg. Jelen sorokban nem áll szándékunkban ezt részletesebben kifejteni, indokolni. Egy csoport többek között akkor válik közösséggé, amikor tagjai azonos értékrendhez azonos módon viszonyulnak, s azt a maguk részéről elfogadják, valamint egy közös cél érdekében tevékenykednek. A bölcsődében talán ez a legkiemeltebb feladat. A bölcsődei csoportban számos gyermek központi szerepet játszik a családjában, privilegizált helyzetben vannak. Ezt a bölcsődében nem tudja érvényesíteni, s a testnevelés foglalkozásokon - ahol a türelem, a másik iránti tisztelet, engedékenység, a tolerancia elvárt viselkedés – az érdekütközések miatt nagyobb mértékben találkozik a konfliktus helyzetekkel. A kisgyermeknevelőnek kiemelt feladata a türelem, az engedékenység, a tolerancia, a másik tisztelete viselkedési normák érvényesítése, még akkor is, ha ez folyamatos konfliktusokkal jár a gyermekekkel szemben.

A bölcsődei nevelés speciális feladatai
A *bölcsődei testnevelés speciális feladatait* a testnevelés feladataival (Báthori 1994) összhangban, azt kiegészítve határozhatjuk meg:
1. A szervezet általános, sokoldalú, arányos képzésével az egészségi állapot, a testi fejlődés elősegítése:

- prevenció életkori sajátosságoknak megfelelő megvalósítása,
- törzsizomzat erősítése,
- a keringési rendszer fejlesztése.

2. A motoros képességek fejlesztése:
- Az életkori sajátosságokat és a bölcsődei körülményeket figyelembe véve a kondicionális képességek kismértékben fejleszthetők, ellenben a lehetőségekhez mérten az állóképesség és az erő fejlesztése,
- A koordinációs képességek fejlesztése kiemelt feladata a bölcsődei testnevelésnek, hiszen a gyerekek életkori sajátosságai és a bölcsőde tárgyi feltételeiből adódóan ez a feladat valósítható meg a legkönnyebben.

3. A mozgásműveltség fejlesztése:
- mozgásjártasságok és készségek kialakítása,
- mozgásos cselekvések végrehajtási módjára és alkalmazására vonatkozó ismeretek elsajátítása,
- a különböző mozgásos cselekvések eredményes, pontos, esztétikus és gazdaságos kivitelezése.

4. A játék-, a sportolási igény felkeltése, a rendszeres testedzés megszerettetése, az életmódba való beépítés elősegítése.

II. Az oktatás folyamatának értelmezése, elemzése a bölcsődei testnevelésben

Oktatáson a tanítást és a tanulást magában foglaló, azok egymással kölcsönhatásában lezajló aktív tevékenységet értünk (Nagy 1997), amely kölcsönhatásra jellemző a pedagógus célirányosan tervezett tevékenysége, amivel szervezi, motiválja a tanuló tudatos, aktív munkáját. Kotschy (2003) az oktatást tudatos, tervszerű tevékenységnek nevezi, amely során a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé, előrevetíti a tanítási-tanulási folyamat kívánt eredményeit, s ezek elérése, magvalósítása érdekében tervezi, szervezi meg tevékenységét. **Az oktatási folyamat** egy komplex interaktív folyamat, amely magában foglalja nemcsak a tanítás és tanulás folyamatát, de a kognitív önszabályozás, illetve a motivációs önszabályozás kiépítésének, kialakításának folyamatát is. E folyamatban a tanár és tanuló együttes tevékenysége során nem csak a tananyag aktív feldolgozását, hatékony elsajátítását kell megvalósítani, hanem a tanuló autonóm tanulásra való képességét, kognitív önszabályozását, valamint tanulási motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozását is (Réthyné 2003). Nagy S.(1988) az oktatási folyamatot két szinten értelmezi. Tágabb értelemben az oktatási folyamat kiterjed az adott tárgy félévi, egész évi anyagának feldolgozására, tematikus tervezésére, s magában foglalja az otthoni munkákat is, amely által megszakíthatatlan folyamatot teremt. Szűkebb értelemben egy tantárgy, egy téma feldolgozását jelenti. Az oktatás makrostruktúráját képezik az ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, rögzítés, ellenőrzés és az értékelés. A mikrostruktúra elemei pedig a figyelem felkeltése; a tanuló informálása a tanítási célról; érdeklődés felkeltése; a tények, jelenségek analízise, szintézise; a tanultak alkalmazása, visszacsatolása; a teljesítmény mérése és értékelése. Az oktatási folyamat szerkezetét a makro- és mikroszerkezet együttese képezi.
Az oktatás folyamatában céljaink elérése érdekében fel kell kelteni a tanulók figyelmét, ki kell tűznünk eléjük az elérni kívánt célokat, elő kell hívni előzetes ismereteiket, meg kell ismertetni őket az új információkkal, meg kell szervezni az oktatási anyag feldolgozását, biztosítani kell annak lehető legideálisabb elsajátítását, majd mérnünk és értékelnünk kell a tanulók teljesítményét. Ezek, az oktatási folyamat alapvető feladatai, amelyek a tanár - tanuló együttes tevékenységében realizálódnak (Bíró 2007).
A testnevelésben oktatási folyamaton - a didaktikai megállapításokat figyelembe véve - a korszerű testkulturális műveltség értékeinek elsajátítását és általa a személyiség

fejlesztését értjük, amely a tanár, a kisgyermeknevelő és a gyermekek együttes, kooperatív tevékenysége által valósul meg (Rétsági és Hamar 2004).
Az oktatási folyamatot nem a pedagógus felől érkező közlési és a gyermek általi befogadó folyamatként kell tekinteni, hanem egy kölcsönös oda-vissza áramló információcserének. Ebből az információelméleti megközelítésből kiindulva tehát, az oktatási folyamatban azzal is számolni kell, ami a gyermekben megy végbe. (Biróné 1994, Biróné 2004) A tanítási-tanulási folyamat tág értelemben a testkulturális javak és értékek több év folyamán történő feldolgozását, elsajátítását jelenti. Szűk értelemben vett oktatási folyamatról a testnevelés során is egy mozgásos cselekvés elsajátítását illetve egy mozgáskészség kialakítását értjük (Rétsági és Hamar 2004).
Az oktatás célja a bölcsődében a köznevelés céljával megegyezően a személyiségfejlesztés, amely a tantárgy sajátosságainak megfelelően a cselekvőképes tudás kialakításán keresztül valósul meg. Mindkét tudásfajta a személyiség adott időben megnyilvánuló összpontosított erőkifejtését jelenti. A testnevelésben a teljes értékű élethez szükséges cselekvésbiztonság, a sportban az egyén számára elérhető maximális teljesítmény elérése a cél (Rétsági és Hamar 2004). A testnevelésben és a sportban az oktatás elsősorban a motoros tanulásban nyilvánul meg, de a tanulás más típusai is megtalálhatók. A motoros tanulás olyan belső folyamat, amely kapcsolatban áll a gyakorlással vagy a tapasztalással, emellett a készségszintű viselkedésben viszonylag tartós változásokat eredményez. (Schmidt 1996) E tanulási folyamatban a cselekvéses faktor játssza az elsődleges szerepet, de a verbális eszközök révén a kognitív összetevőktől is függ. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a sportban és a testnevelésben az oktatási folyamat szűk értelemben egy mozgásos cselekvés elsajátítását jelenti. A **mozgásos cselekvés** komplex kognitív –motoros, értelmet is foglalkoztató tudatos, célra irányuló tevékenység. Fontos kulturális érték, amely a személyiség legfőbb szféráit – kognitív, affektív és a motoros szféra –egyaránt igénybe veszi, vagyis a személyiséget minden tulajdonságával igényli (Báthori 1991).
A motoros tanítás - tanulás folyamat szerkezetének vizsgálatát a sokféleség jellemzi, fázisainak meghatározását a kutatók különböző számban határozták meg, dolgozták ki. A szerkezetmodellek közt találhatunk kétfázisút (Schlieper, 1929, Lawther, 1968, Rüssel 1976), háromfázisút (Fitts és Posner 1967, Meinel és Schnabel, 1998) és ötfázisút (Knapp, 1968) cit. (Bíró 2007). Legtöbben a kibernetikai, a pszichológiai és a fiziológiai kutatások alapján három részre bontva - durva koordináció fázisa; a finom koordináció kialakulása; a finom koordináció megszilárdítása és változó feltételekhez való alkalmazhatósága - tárgyalják.
A motoros tanítás - tanulás folyamatát a hazai szakirodalom is több szerkezeti egységre tagolva elemzi. A neurofiziológiai modellt követve Nádori (1991), Bátori (1991), Biróné (1994) három fázisra osztja, a didaktikai alapokat követve Rétsági és Hamar (2004) illetve Rétsági (2004). két fázisra bontja a folyamatot. Bár a felbontások eltérő számúak, de lényegüket tekintve azonban nem különböznek egymástól.
Könyvünkben Rétsági (2004) felosztását követjük, mivel a didaktika is két fő szerkezeti egységre osztja az oktatást, az ismeretszerzésre és az alkalmazásra. Ennek értelmében a motoros oktatást két szerkezeti egységre oszthatjuk, **ismeretszerzésre** és **alkalmazásra.** Ez a megállapítás a mozgásos cselekvések tanítás – tanulásánál is érvényes, annyi különbséggel, hogy a szakemberek a motoros oktatás sajátosságai miatt nevében módosították az ismeretszerzés szakaszát. Mivel az ismeretszerzés a gyermek tevékenységét emeli ki, a motoros oktatásban viszont ez a pedagógus - gyermek együttes tevékenysége, így az **ismeretátadás és feldolgozás** szakasza jobban hangsúlyozza kettőjük együttes munkáját. (Rétsági 2004)
A motoros oktatás két fázisa közül az első, az ismeret átadás és feldolgozás durva koordinációs szakasza, második pedig, az alkalmazás fázisa, a finomkoordináció

kialakulásától és megszilárdításától a változó feltételekhez való alkalmazhatóság kifejlesztéséig tart.
A bölcsődei testnevelésben a motoros tanulás nem tér el az eddig tanultaktól, ellenben a folyamat sikerét több, az életkori sajátosságokból adódó körülmény befolyásolja. Az **ismeret- átadás** és a **feldolgozás** durva koordinációs szakaszában a gyermekek megismerkednek az új mozgásokkal, s eljutnak odáig, hogy az új mozgást – számukra kedvező feltételek mellett – végre tudják hajtani. A bölcsődében az ismeretközlésnél a feladat elmagyarázása nem elég, szükséges azt összekötni a bemutatással, amelynek pontosnak és szemléltetésnek kell lennie. Nem egyszer utalni kell egy, a gyermekek számára ismert személy, állat, növény stb. mozgására. Az első sikeres végrehajtást elősegítendő fokozottabban szükséges a kisgyermeknevelő segítsége, a segédeszközök használata. A mozgástanulásnak ezt a szakaszát jellemzi a felesleges és hibás erőközlés, az elégtelen és hibás mozgáskapcsolat, a folyamatosság, és az állandóság hiánya, eltérések a mozgásterjedelemben, a ritmuszavar. Fontos, hogy a gyermekek ebben a szakaszban folyamatos visszajelzést kapjanak, a pedagógus aktívan segítse a mozgástanulásukat az ismételt bemutatásokkal, a mozgást javító szóbeli közlésekkel, akár összekötve azt segítségadással is.
A motoros tanítás - tanulás folyamatának második szakasza, az **alkalmazás fázisa**, amely a finomkoordináció kialakulásától, megszilárdításától a változó feltételekhez való alkalmazhatóság kifejlesztéséig tart. Erre a szakaszra jellemző az erők harmonikus összjátéka, a részmozdulatok és mozgásfázisok magasabb szintű kapcsolata az adott mozgásfeladat teljesítésében. A végrehajtásban már felismerhető a folyamatosság, a könnyedség, a precizitás, a sajátos ritmus, a gazdaságosság. Az azonos feltételek közti gyakorlás segítségével, a gyermek eléri az izomérzékelés vezető szerepét a látással szemben. Azonos körülmények között a mozgásvégrehajtás sikeres, gazdaságos, ellenben váratlan szituációk esetén a végrehajtás még nem tökéletes. Ezt a jártasság szintjének is nevezhetjük. A változó feltételek közötti gyakorlással már elérhető a mozgáskészség megszilárdítása, a mozgásérzékelés belsővé válása, a mozgás gazdaságos végrehajtása bármilyen körülmények között is, vagyis elérhetjük a jártasság szintjét.
Az alkalmazás fázisában a kiemelt szerepet játszó gyakorlás során a kisgyermeknevelő folyamatosan segíti a helyes végrehajtás rögzítését, pontosítja a mozgássorokat, s különböző gyakorlatokkal, kényszerítő segédeszközökkel éri el a mozgás belső szabályozásának vezető szerepét, vagyis a készség szintjét. A 0-5 éves gyermek mozgásfejlődése még nem érte el azt a szintet, amely révén a különböző mozgásformákat könnyedén elsajátítja, ezért a motoros tanítás-tanulás folyamat mindkét fázisában a testnevelésben elvárhatónál többször kell megjelennie a visszacsatolásnak, mintegy generálva a helyes végrehajtást.

III. Oktatási stratégiák, oktatási módszer a bölcsődei testnevelésben
III.1. Oktatási stratégiák

Az oktatási stratégia fogalom meghatározására különböző, de lényegileg hasonló értelmű definíciók születtek a pedagógia szakirodalmában. Falus és mtsai (1989) szerint a stratégia a módszereknek, eszközöknek és szervezési módoknak egy adott cél elérése érdekében a konkrét feltételek figyelembevételével létrehozott egyedi kombinációja. Báthory (2000) a stratégiát tanulásszervezési szempontból komplex metodikának fogja fel, melyben a különböző taneszközök, oktatástechnikai eszközök és értékelési eljárások koherens rendszert alkotnak.
Nagy S. (1997) szerint „Az oktatási folyamatban alkalmazott tanítás – tanulási stratégiákon azokat a kognitív belső tartalmukat tekintve komplex - eljárásrendszereket

értjük, amelyek segítségével a diák képes kialakítani az alapvető gondolkodási – megismerési műveleteket, egyúttal eljut odáig, hogy ezeket azonos vagy különböző helyzetekben, új problémamegoldásokban is alkalmazza. A szakirodalomban gyakran nem történik meg a módszerek és stratégiák elhatárolása, s a felosztáskor is gyakran összemosódnak a határok (Falus 2003). A stratégia fogalmának meghatározásánál tapasztalt sokféleség jellemző annak felosztására is. Nagy S. (1997) a tanítás-tanulási stratégiáiról, Báthory Z.(2000) tanulásszervezés stratégiáiról, Falus I. (2003) oktatási stratégiákról beszél. A bölcsődei testnevelés szempontjából Falus felosztását tartjuk mérvadónak, aki célközpontú és szabályozáselméleti stratégiákat különböztet meg. A célközpontú stratégiák egy konkrét célnak alárendeltek, míg a szabályozáselméleti stratégiák nem egyetlen célhoz kötöttek. A felosztást az elérendő célok mennyisége határozza meg. A testnevelésben, a sportban a stratégiák felosztása más aspektusból is történhet, annak megfelelően, hogy a módszertani probléma a pedagógusból vagy a gyermekből indul ki. Ennek alapján megkülönböztethetünk:

1. **pedagógus dominanciájú stratégiát**, amely a pedagógus felöl direkt vagy deduktív oktatást, a gyermek felöl strukturált tanulást jelent,
2. **gyermek dominanciájú stratégiát**, amely a pedagógus felöl indirekt vagy induktív tanítást, a gyermek felöl nyitott tanulást jelent.

Az oktatás logikai iránya alapján a stratégiákat feloszthatjuk:

1. **tanítási stratégiák**ra, amely lehet
   a. deduktív vagy direkt tanítás, ahol a pedagógusi tevékenység dominál,
   b. induktív vagy indirekt tanítás, ahol a gyermekek önállóan találnak megoldásokat.
2. **tanulási stratégiák**ra, amely lehet
   a. nyitott tanulás, a gyermekek aktív szerepet játszanak saját tanulásuk irányításában,
   b. strukturált tanulás (zárt tanulás) a direkt tanítás párja, a gyermek a pedagógus által megtervezett módon jut el a célig.

A fent említett elvek általános szinten határozzák meg a mozgásos cselekvések könnyített tanulását, de konkrét formát az egész-, a rész- valamint az egész-rész-egész tanulásban öltenek.
A stratégiák, mint célmeghatározások megvalósulása a különböző oktatási módszereken és eljárásokon keresztül realizálódnak.

III.2. Oktatási módszerek

Oktatási módszeren a tanárnak azokat a speciális eljárásait értjük, melyekkel a tanítási cél megvalósítását segíti a tanulási órán és az órán kívüli tevékenységben, valamint a tanulóknak azon munkaeljárásait is, melyekkel a tanítási cél realizálásában aktív módon részt vesznek. (Nagy 1997).
A módszer a tanulók ismeretszerzését segítő oktatásban a pedagógus által alkalmazott egyes módok, ismétlődő, közös elemeiből spontán módon szerveződő vagy célszerűen szerkesztett eljárások (fogások) együttese. Az oktatási módszer rendkívül sokfélesége miatt helyesebb oktatási módszerekről beszélni (Pedagógiai Lexikon 1997). Falus szerint (2003) az oktatási módszer az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra.
Makszin (2002) az általános pedagógia alapján az alábbi szempontok szerint csoportosítja az oktatási módszereket:

a) *Elsajátítandó tudás jellege szerint*: ismeretek elsajátítását és képesség jellegű tudás megszerzését segítő módszerek

b) *Funkció szerint:*
   1. új tudáshoz segítő (új ismeret feldolgozó) módszerek,
   2. tudást elmélyítő módszerek,
   3. tudást megszilárdító módszerek,
   4. visszajelentés módszerei.

c) *Információs csatorna szerint:*
   1. verbális,
   2. vizuális,
   3. kinesztétikus (mozgásérzékelés).

d) *Irányítás dominanciája szerint:*
   1. pedagógus dominanciája,
   2. gyermek dominanciája,
   3. együttes hatás (ez a kívánatos).

e) Irányítás orientációja alapján:
   1. bemenet,
   2. kimenet,
   3. folyamatorientált.

f) A feldolgozás, a sportági készségek oktatásának módszerei:
   1. Globális oktatási módszer,
   2. Parciális oktatási módszer,
   3. Egész-rész-egész oktatási módszer.

Rétsági (2004) Söll (1998) nyomán az oktatási módszert gyűjtőfogalomnak tartja, amit eljárások, módszerek és stratégiák alkotnak. Az eljárás az oktatási módszerek alapköve az oktatási folyamat állandó, ismétlődő összetevője, a tanár és tanuló tevékenységének tipikus része. Ezért az oktatási módszerek felosztását is ebből kiindulva határozza meg.

1. Tipikus metodikai eljárások
   a., Verbális metodikai eljárások: magyarázat, utasítás, vezényszó, egyéb verbális eljárások.
   b., Vizuális metodikai eljárások: közvetlen (bemutatás, bemutattatás) és közvetett (képi, mozgóképi ábrázolások) szemléltetés.
   c., Gyakorlati metodikai eljárások: segítségadás, biztosítás, gyakoroltatás-gyakorlás.
   d., Összetett metodikai eljárások (verbális, vizuális, gyakorlati): hibajavítás.
2. Sajátos metodikai eljárások
   A testgyakorlatok, a sportágak megértését, megtanulását segítik elő, ezek az:
   a., utánzás, hasonlat, rávezető gyakorlatok, kényszerítő helyzetek,
   b., játékos cselekvéstanulás.
3. Gimnasztikai gyakorlatvezetés módszerei
   Klasszikus (bemutatás, bemutattatás), összevont (közlés), folyamatos, illetve a metodikai eljárások kombinációi. Csoportosítva:
   1. verbális: magyarázat, utasítás, közlés,
   2. vizuális közvetlen szemléltetés (bemutatás, bemutattatás).

A bölcsődei testnevelésben használatos oktatási módszerek, eljárások közt megtalálhatók a fent említettek mindegyike. A gyermekek életkori sajátosságaiból adódóan azonban egyes módszerek kiemelt szerepet töltenek be. Az irányítás területén a pedagógus dominanciája és az együttes hatás érvényesül, amely elsősorban a verbális csatornákon keresztül a magyarázatban érvényesül, de fontos szerepet kap a bemutatás, a bemutattatás, az utánzás. A feladat végrehajtások során az állandó hibajavítással, s azt kiegészítő segítségadással, a kényszerítő helyzetek alkalmazásával tudja elérni a gyermekekben a helyes testséma kialakítását az ismétlő illetve alkalmazó gyakorlással

pedig bevésődnek, készségekké válnak a megtanult mozgások. Az egyéb verbális eljárások (buzdítás, kérdésfeltevések, stb.) valamint az előbb felsorolt módszerek kombinációi megerősítik e pozitív hatásokat. A gimnasztikai gyakorlatvezetés módszerei közül az utasítás, a magyarázat, a bemutatás, a bemutattatás és ezek kombináció kapnak kiemelt szerepet. A továbbiakban részletesebben is írunk a módszerekről kiemelve a bölcsődei testnevelés sajátosságait.

Magyarázat

A magyarázat a mozgásos cselekvéstanítás egyik legfontosabb módszere. Az egyértelmű cél- és feladat megjelölés segítségével elindítja a mozgástanulást, a folyamat közbeni szabályozással segíti a helyes elsajátítást, a gyakorlás irányításával, az ismeretek összefoglalásával hozzájárul az ismeretek mélyebb elsajátításához. A magyarázat a bölcsődei testnevelésben az egyik meghatározó módszer, hisz a feladatok ismertetése a 0-5 éves korosztály számára nem elég, azt a korosztálynak megfelelő adekvát módon kell elmagyarázni, érthetővé tenni számukra. A gyakorlatok végzése közben a kisgyermeknevelő magyarázatával, amelyben hibajavítás, segítségadás és dicséret is megtalálható, buzdítja, ösztönzi a gyermekeket. Mint látható a magyarázat az oktatás minden részében meghatározó szerepet tölt be, beleértve az ismeretátadást, a célmegjelölést, a tudatos végrehajtás kialakítását, a hibajavítást, a segítségadást stb.. A magyarázat rövid, lényegre törő legyen. A mozgástanulás lényeges elemét emelje ki, a pedagógus ne akarjon minden információt a gyermekekre zúdítani. A szakszerű, nyelvileg és tartalmilag kifogástalan magyarázat igazodjon a gyermekek életkori sajátosságaihoz, gondolatvilágához. Helytelen az a pedagógusi felfogás, amikor a szaknyelvet a gyerekek életkorához igazítottan használja úgy gondolván (rosszul) ezzel érthetőbbé válik a feladatismertetés illetve ő maga közelebb kerül a gyerekekhez. Nem a szaknyelvet kell átalakítani, hanem azt kell kiegészíteni a gyerekek életkori sajátosságaihoz igazítva. A kisgyermekek esetén a magyarázat szemléletessé tételét segíti, ha olyan példákat használ a kisgyermeknevelő, amelyek előhívják a természetből, a tárgyi környezetből kapcsolatos tapasztalatokat. A magyarázatot sok esetben a bemutatással együtt szokták alkalmazni, ebben az esetben a kisgyermeknevelő kerülje a lehetetlen helyzeteket, amelyekből nevetséges szituációk alakulhatnak ki.

Utasítás

A második leggyakrabban használt módszer. A kisgyermeknevelő a munka folytonosságát, az foglalkozás intenzitását és a szervezés gyorsaságát biztosítja vele. Az utasítás a feladatok megindítására, elvégzésére felhívásként szolgál. Az utasításésszerű, pontos, tömör és egyértelmű legyen. A mozgások elindításakor figyelni kell, hogy, ha nem egyértelműek a feladat végrehajtás körülményei, akkor arra is ki kell térni a vezénylés során. Az utasítást a gimnasztikai gyakorlatok végzése során is alkalmazza a bölcsődei testnevelés.

Közlés

A közlés a bölcsődei testnevelésben a feladatok kiadásakor ritkábban használt módszer, inkább a gimnasztikai gyakorlatok vezetésére alkalmazzák, de ott is ritkán. A gyermekek életkori sajátosságából fakadóan, valamint e területen szerezett tapasztalatok hiányából nehezen tudja elképzelni az elmondottakat, s így helytelenül hajtja végre azokat. Ha mégis alkalmazzuk a közlést, akkor olyan feladatok esetében, amit már ismernek a gyerekek, illetve egyszerűek. Ilyenkor a feladatok kiadásánál a közlés legyen lényegre törő, egyértelmű, felesleges információt ne tartalmazzon. A gimnasztikai gyakorlatvezetés során a gyakorlatokat pontos szaknyelvi kifejezésekkel, kijelentő módban közli a gyakorlatot vezető pedagógus.

Bemutatás, Bemutattatás
A vizuális módszerek leggyakrabban használt fajtái. A közvetlen szemléltetés nélkül nem képzelhető el mozgásos cselekvésoktatás. A bemutatás során a pedagógus vagy egy kiválasztott gyermek bemutatja a mozgásos feladatot, cselekvéssort, így segítve a gyermekek mozgásról alkotott képének helyes kialakítását. A szemléltetést általában az ismeretszerzés fázisában használatos, de a cselekvéstanulás egyéb részein is célszerű használni, ezzel segítve a hibák kijavítását, a precízebb végrehajtást, a motiválást. A testnevelés foglalkozásokon résztvevő gyermekek nem megfelelő testsémával rendelkeznek, illetve mozgástapasztalatuk, mozgásműveltségük hiányos. Ebben az esetben a kisgyermeknevelői bemutatás nagyban segíti a helyes mozgáskép kialakulását, a végrehajtás pontosságát. A gyermekek segítségével végeztetett bemutattatás a bemutatás előnyein túl nagyfokú motivációt is jelent, hiszen a gyermek bizonyítja a társainak, hogy képesek végrehajtani a megadott feladatot. A kisebbek esetében a bemutattatás jutalmazásként is használható, a feladatokat jól, pontosan végző gyermekek társaiknak bemutathatják a feladatokat. Evvel elismerést vívhatnak ki maguknak. A bemutatásnál és a bemutattatásnál is kiemelten kell figyelni a helyes, pontos végrehajtásra, ugyanis azt utánozzák le a gyerekek.

Gyakorlás
A gyakorlás a mozgáscselekvés – tanulás során kiemelt szerepet kap. A bölcsődei testnevelésben, ahol a gyerekeknek új mozgásformákat, „mozgásszokásokat” kell elsajátítani még jobban igaz ez a vezető szerep. A funkciók alapján a gyakorlásnak Söll (1998) három feladatát határozza meg:

- a motoros cselekvéstanulás alapfeltétele,
- optimalizálja a mozgásfolyamatot,
- a motoros képességek fejlesztésének és tökéletesítésének eszköze.

A testnevelésben mindhárom funkció érvényesül. A gyakorlás legnagyobb jelentőségének az alapmozgásokat tartalmazó gyakorlatok esetében van, hiszen azok pontos, hibátlan végrehajtását csak a gyakorlással tudja elérni a gyermek. Nagyon fontos, hogy a mozgástanulás első fázisában a gyakorlás során a lényeges elemeket minél hamarabb tökéletesen tudják végrehajtani a tanulók, hiszen a további fejlődés eléréséhez azok nyújtják az alapot. A mozgástanulás második fázisában, az automatizáltság elérésben kiemelten kell figyelni, hogy gyakorlás során a biomechanikai elvek a helyes végrehajtásban érvényesüljenek, valamint a rosszul berögzült mozgásokat, helytelen tartásokat felváltsák a helyes mozgások, tartások. A gyakorlás harmadik funkciója, a motoros képességek fejlesztése az egyik legfontosabb feladat. Az intézményesített testnevelésbe került gyermekek motoros képességei különböző szintet mutatnak. Ezeknek a képességeknek az egy szintre hozása, fejlesztése, szinten tartása folyamatos gyakorlással oldható csak meg.
A gyakorlások didaktikai szempontból lehet *feldolgozó, ismétlő gyakorlás*, amelynek a mozgáskép kialakításában és a mozgás azonos feltételek közötti automatizálásában van szerepe, valamint *alkalmazó gyakorlás*, amely változó feltételek és körülmények mellett a finom koordináció megszilárdításában vesz részt. A mozgáskészség struktúrája alapján részgyakorlást (parciális módszerhez tartozik), egységes gyakorlást (globális módszerhez tartozik) valamint egységes-rész-egységes gyakorlást (az egész-rész-egész módszerhez tartozik) különböztetünk meg. (Rétsági 2004) A gyakorlás ne legyen túlzottan fárasztó, nagy energia-befektetést igénylő, monoton. A kisgyermeknevelő törekedjen a változatosságra, amelyet a bölcsődében elsősorban a szerek és a gyakorlatok változatos használatával érhet el, valamint próbálja elérni az optimális terhelést.

Hibajavítás

A mozgásos cselekvéstanulás folyamán előforduló hibák javítását, a mozgások pontosítását szolgálja a hibajavítás. A tanulás folyamatának eredményességét befolyásolja a hibajavítás gyakorisága, pontossága, szakszerűsége. A bölcsődei testnevelésben a hibajavítás kiemelt szerepet tölt be. A cselekvéssor végrehajtása során nem elég a pontosságra, precízségre figyelni, hanem ellenőrizni kell, hogy azt helyes testtartással végzik e a gyermekek. Ez a kisgyermeknevelőtől folyamatos figyelmet, s hibajavítást igényel, amelyet gyakran egészít ki aktív segítségadással. A hibajavítás első lépése az okok megkeresése, amely lehet elégtelen mozgástapasztalat, a motoros képességek hiánya, helytelen mozgáselképzelés, figyelmetlenség, fegyelmezetlenség, az oktatás szakszerűtlensége. Továbbá a gyermekek életkori sajátosságából fakadó játékosság is. Az okok ismeretében a pedagógus magyarázattal, segítségadással, több esetben kényszerítő eszközökkel javítja a hibákat, a lényeges pontokat kiemelve, akár bemutatással is segítve a helyes mozgáskép kialakulását. Mint látható a hibajavítás egy komplex pedagógusi tevékenység, amely során a kisgyermeknevelő számtalan módszert és eljárást használ fel.

Segítségadás

A segítségadás hozzájárul a helyes mozgáskép kialakításához, segít a mozgástanulás nehezebb pontjain való átjutásban. A bölcsődés gyermekek mozgásérzékelése, mozgásműveltsége nem mindig éri el a kívánt szintet. Ezekben az esetekben a helyes mozgás elsajátítása csak segítséggel történhet meg. A bölcsődei testnevelésben a segítségadás hibajavítással vagy magyarázattal párosul. A kisgyermeknevelőnek a mozgásos cselekvéstanulás esetében ismernie kell azokat a pontokat, fázisokat, amelyek nehézséget okozhatnak a gyerekeknek a mozgássor elsajátításában. A segítségadás nagy figyelmet és figyelmességet kíván meg a kisgyermeknevelőtől, ami intenzív munkával párosul. A lelkiismeretes munkát végző pedagógus a gimnasztika alatt egyik gyermektől a másikig haladva, - sokszor visszatérve az előző gyermekhez - segíti a helyes testhelyzet elsajátítását.

Egyéb verbális eljárások

Az egyéb verbális eljárások közé soroljuk a buzdítást, a dicséretet, a biztatást. Ezek az eljárások a testnevelés foglalkozás során segítik a gyerekek motivációs szintjét megtartani, növelni. A kisgyermek szereti, ha buzdítják, dicsérik. Ezek ösztönzik az újabb feladatok végrehajtására. A verbális eljárások mellőzése estén a gyermekek könnyen félbehagyják a testnevelés foglalkozást és más elfoglaltság után néznek.

III.3. A gyakorlatvezetés módszerei a bölcsődei testnevelésben

A bölcsődei testnevelésben a gyakorlatvezetés módszerei alapvetően megegyeznek a testnevelésben használatos módszerekkel. A gyakorlatok megvalósításakor, a gyermekek életkori sajátosságaiból fakadóan azonban több esetben eltérnek a megszokottól, elsősorban a végrehajtás tempójában, a feladatkiadás hangnemében. A gyermekek számára sokszor nehéznek tűnő gimnasztikai gyakorlatok lassúbb tempót követelnek meg, mint a testnevelés órákon illetve a gyermekek heterogén összetétele miatti differenciálás megvalósítása is az ütemezés elhagyásával történő végrehajtást szorgalmazza. Több esetben a gyakorlatok közben is megszakadhat a gyakorlatvezetés, hogy a gyerekeket dicsérve, a gyakorlatot értelmezve fenn tudja tartani a gyerekek érdeklődését a kisgyermeknevelő. Az alábbiakban csak azokat a gyakorlatvezetési módszereket ismertetjük, amelyeket használnak is a bölcsődei testnevelés során.

Közlés
A gimnasztikai gyakorlat kijelentő módú elmondása után indítja meg a végrehajtást. Általában az egyszerűbb, ismert gimnasztikai gyakorlatok esetében használja a kisgyermeknevelő. A testnevelés órai közléstől annyiban tér el, hogy a pedagógus többször magyarázattal is kiegészíti, előre figyelmeztetve a gyermekeket a feladat-végrehajtás során várható hibákra, s azok kiküszöbölésének módjára.
Pl.: „Kiinduló helyzet terpeszállás, tarkóra tartás. Első ütemre törzshajlítás előre, második ütemre karnyújtással talajérintés, harmadik ütemben tarkóra tartás, negyedik ütem kiinduló helyzet. Gyakorlat rajta 1,2,3,4 „

Utasítás
Teljes mértékig megegyezik az utasításos módszerrel. A hosszabb, ismeretlen gyakorlat esetében ajánlott, mivel a kisgyermeknevelő ütemenként ismerteti a gyerekekkel a gyakorlatot, ezzel segítve, hogy ne a gyakorlat megjegyzésével foglalkozzanak a gyerekek, hanem a pontos végrehajtással. Az ütemek közti kivárás során a pedagógus meggyőződhet arról, hogy a gyerekek helyesen hajtják-e végre az adott ütemet, szükség esetén hibát javít, korrigál.
Pl.: „Álljatok terpeszállásba, karotokat tegyétek tarkóra! Hajlítsátok a törzseteket előre, 1! Nyújtsátok ki a karotokat és érintsétek meg a talajt, 2! Emeljétek a karotokat tarkóra,3! Kiinduló helyzet, 4! „ „Folyamatosan rajta”. Az utasításnál, mint ahogy a közlés esetében is, ha az ütemeknél hibát lát a tanár, akkor abban az ütemben javítja ki.

Bemutatás
A bemutatás során a kisgyermeknevelő bemutatja a gyakorlatot, majd utasítására a gyerekek felveszik a kiinduló helyzetet, s elkezdik a gyakorlat végrehajtását. A bölcsődében a kisgyermeknevelő a bemutatást is sokszor összeköti magyarázattal. A kritikus ütemnél akár megállítva a mozgást, felhívja a gyerekek figyelmét a helyes végrehajtásra. A bemutatás alkalmával a kisgyermeknevelőnek figyelni kell a pontos végrehajtásra, s ha magyarázattal köti össze, akkor a beszédhangok artikulálatlan kiejtése ne történjen meg.

Bemutattatás
Egy gyermek révén történik a gyakorlat bemutatása, azokkal a feltételekkel, mint amit megírtunk a bemutatásnál. A kisgyermeknevelő a gyakorlatvezetés során a tanulót utasítással irányítja. Ez a módszer alkalmat nyújt a motivációra, a többi gyerek számára példaadásra, hogy ők is képesek a feladat végrehajtására.
A bölcsődei testnevelés során a gimnasztikai gyakorlatvezetés esetében az ütemezés tempóját mindig a gyakorlathoz, illetve a gyermekek tempójához, tudásához kell igazítani, a nehezebb, a nagyobb precízséget igénylőknél lassabban, a könnyebbeknél gyorsabban. A heterogén csoportösszetételből fakadó differenciálás miatt gyakori a gyakorlatok ütemtartás nélküli vagy egyéni ütemben való végrehajtása. A kisgyermeknevelő ebben az esetben az adott gyermek ütemét felvéve ad segítséget, javít hibát. A bölcsődei testnevelés foglalkozás gimnasztika gyakorlatvezetése során a gyakorlatok irányítása mellett a pedagógus folyamatosan mozog a gyermekek között, s hibát javít, segítséget ad.

III.4. Foglalkoztatási formák a bölcsődei testnevelésben

A testnevelés foglalkozások céljait, feladatait megfelelő szervezett keretek között lehetséges megvalósítani. Ezeket a szervezeti kereteket hívjuk foglalkoztatási formáknak.

A bölcsődei testnevelés foglalkoztatási formáinak kiválasztásában több szempont érvényesül, többek között a mozgásanyag mennyisége, jellege, a rendelkezésre álló szerek, eszközök, a csoport összetétele, a gyerekek előképzettsége, tudása, életkora. A kisgyermeknevelő csak megfelelő szakmai felkészültség birtokában képes adekvát módon megválasztani az adott feladathoz tartozó foglalkoztatási formát, amelyek a testnevelésben használatos foglalkoztatási formáknak egyszerűsített változatai.

1. Csoportfoglalkoztatás
A csoport minden tagja egy időben azonos tananyaggal foglalkozik. Formái:

- *együttes csoportfoglalkoztatás* esetén a csoport egy időben, egy helyszínen ugyanazzal a tananyaggal foglakozik. Az idő kihasználása szempontjából a leggazdaságosabb forma. Ilyenkor a kisgyermeknevelő közvetlenül irányítja a gyerekeket, nincs várakozási idő, a munka ellenőrizhető, így a fegyelem jobban fenntartható. A foglalkoztatási forma megvalósítható vonal-, oszlop-, kör- és szétszórt alakzatban. Ilyenkor a kisgyermeknevelő szemben áll a gyerekekkel, folyamatosan mozog előttük és közöttük, de mindig úgy áll, hogy mindenkit lásson.
- *csoportonkénti csoportfoglalkoztatás* esetén a csoport egy csoportja egy időben, ugyanazt a feladatot végzi, a másik csoport pihen és várja, hogy sorra kerüljön. Akkor szokták használni, amikor kevés szer illetve hely áll rendelkezésre. A bölcsődei testnevelés inkább a képességfejlesztés esetén használja, de mivel nem biztosítja a folyamatos munkát minden gyermek számára, inkább más formát alkalmaznak.
- *egyenkénti csoportfoglalkoztatás* esetén a gyermekek egymás mögött állva, egymás után hajtják végre a feladatokat. A kisgyermeknevelőnek figyelnie kell a feladatok összeállításakor arra, hogy a gyermekek kevés holtidővel rendelkezzenek, ugyanis a sok holtidő a fegyelmezetlenség kialakulását eredményezheti.

2. Csoportfoglalkoztatás
A csoport tagjai azonos időben, több helyszínen más és más feladatot hajtanak végre. Ez a leghatékonyabb gyakorlási forma, kevés a holtidő, rövid időn belül sokféle feladatot végre lehet hajtani, miközben a pedagógus aktívan segítséget tud nyújtani. A csapatfoglalkoztatás során a csapathoz tartozó gyerekek egyszerre hajtják végre a különböző feladatokat, egyszerre dolgoznak, gyakorolnak. A gyakorlatok végzése során a pedagógusnak úgy kell állni, hogy minden csapatot lásson, szükség esetén tudjon beavatkozni hibajavítással, segítségadással, netán fegyelmezéssel. A pedagógus mindig a legveszélyesebb feladathoz legyen a legközelebb, de mindenkit lásson.
A bölcsődei testnevelés foglalkozásokon a foglalkoztatási formák közül a leggyakrabban az együttes csoportfoglalkoztatást illetve az egyenkénti csoportfoglalkoztatást alkalmazzuk, a gyermekek életkori sajátosságaiból adódóan. A 3 éves korosztály esetében néhány alkalommal, alkalmazható a csoport illetve a csapatfoglalkoztatási forma is. Ebben az esetben nagy körültekintéssel kell eljárni, valamint számos feltételnek kell teljesülnie a sikeres megvalósításhoz. Ezek a feltételek a következők:

- a testnevelés foglalkozásokon a gyermekek fegyelmezett munkavégzése,
- a csapatoknak kiadott feladatokat ismerik a gyerekek, s azokat minimum a jártasság szintjén el is sajátították,
- a feladatok egyszerűek, alkalmazkodnak az életkori sajátosságokhoz és minimális a balesetveszély,
- a társ kisgyermeknevelővel magas szintű az együttműködés.

IV. A bölcsődei testnevelés tervezése, a foglalkozás felépítése
IV.1. Éves szakmai program, testnevelés ütemterv

A bölcsődei élet tervezését a kisgyermeknevelő éves szakmai programban valósítja meg. A program kitér a bölcsődei élet minden színterére, nevelési területeire. A szakmai program szerves része a testnevelés gyakorlatanyagának tervszerű elrendezését tartalmazó ütemterv is. Az ütemterv készítését körültekintő tervezési folyamat előzi meg, amely során a kisgyermeknevelő célokat, feladatokat, követelményeket határoz meg. *A tervezés nem jelent mást, mint a célok és az előre meghatározott sikerkritériumok ismeretében hozott döntések és cselekvések programját, a rendelkezésre álló idő, az azonosított források, a tisztázott felelősség, a résztvevő egyének és csoportok összefüggésében.* A tervezés folyamata (a tervezéshez kapcsolódó döntések és cselekvések programját építő folyamat) a konszenzusépítés dinamikus, dialektikus folyamataként értelmezhető, amely rendszerszemléleti szempontú megközelítésben alapvetően négy állomásból áll.(Bárdossy 2011)
A kisgyermeknevelő a céljainak meghatározásában, azok sikeres eléréséhez szükséges tervező munkájában számos tényező befolyásolja. Belső befolyásoló tényezők közé tartozik többek között a kisgyermeknevelő egyéni szemlélete, koncepciója, szakmai elhivatottsága, szakmai felkészültsége. A külső tényezők közé sorolható az oktatás- és szociálpolitika, a társadalmi elvárás, a szakmai programok, a szülők, a fenntartók elvárása, a gyermekek életkora, személyisége.
A kisgyermeknevelő éves munkáját meghatározó dokumentum, a már említett ütemterv. Az ütemtervben a kisgyermeknevelő az adott csoport összetételét (kor, nem, személyiségek stb.) figyelembe véve munkatervet készít, amely munkában nagyfokú önállósággal, s ebből következően felelősséggel bír. A tervező munka a pedagógustól alapos, széles körű szakmai tudást igényel legfőképpen a testnevelés és a pedagógia területén. A bölcsődei testnevelés ütemterv készítése az alábbi fázisokból áll:

1. Előkészítés (a beiratkozás eredménye alapján a csoport összetételének megismerése, az új gyermekek megismerése, stb.).
2. A mozgásanyag (fejlesztési) anyag kiválasztása (több szempont figyelembe vétele).
3. A kiválasztott tananyag felbontása didaktikai egységekre, az egyéni sajátosságokhoz igazított részcélok szerint.
4. A felbontott tananyag elrendezése, figyelembe véve a részcélok megvalósíthatóságának terminusait.

IV.1.1. Az ütemterv előkészítése

A testnevelés foglalkozás tervezéséhez szervező munka már az előző év májusában megkezdődik. A kisgyermeknevelő a beiratkozás eredményeként felméri a következő munkaév csoportösszetételét. A beíratás után megvizsgálja, hogy az adott csoport összetétele, létszáma, életkori sajátossága milyen jellegű mozgásanyag elsajátítását teszi lehetővé, melyek a fejlesztés irányai. Az előkészítés során fel kell mérnie a tárgyi feltételeket. A csoportszoba, az udvar mérete, milyen eszközök állnak rendelkezésre, van-e lehetőség az eszközök bővítésére**.** Az előkészítés fontos része a célok meghatározása. A kisgyermeknevelőnek meg kell határoznia, hogy az év végéig milyen szintre szeretne eljutni a gyermekekkel a különböző testgyakorlatok és képességek esetében. E fő célt részcélokra kell bontania, amelyek meghatározásakor figyelembe kell vennie a csoport összetételét, életkorát, mozgáskészségi szintjét, mozgásműveltségét. Ezek

meghatározása elengedhetetlen és egyben nagy körültekintést igényel a kisgyermeknevelő részéről.

IV.1.2. A foglalkozási (fejlesztési) anyag kiválasztása

„A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja"(Baloghné és mtsai 2012) meghatároz alapelveket, követelményeket a bölcsődei nevelés – gondozás célját, amelyen belül található a mozgás, az egészséges életmód megalapozása, az egészségfejlesztés, a prevenció. Az alapprogram konkrét tananyagot nem tartalmaz ezért annak kiválasztása nagyfokú önállóságot, s felelősségtudatot követel meg a kisgyermeknevelőtől. A mindennapi munka során nagyon ritka, hogy homogén összetételű csoportokkal tudjon dolgozni a kisgyermeknevelő, jellemzőbb a heterogén csoport. Ebből kifolyólag a bölcsődei testnevelés anyag kiválasztása során figyelembe kell venni a csoportot alkotó korosztályok mozgásfejlődési- és életkori sajátosságait, a gyermekek egyéb sajátosságait, a fejlesztés irányait. A kiválasztás a testnevelés és a sport testgyakorlataiból, mozgásanyagából történik az alább megadott szempontok alapján:

- igazodjon az adott csoport életkori- és mozgásfejlődési sajátosságaihoz,
- fejlessze a motoros képességeket, főleg a koordinációs képességeket,
- tartalmazzon egyszerűbb mozgásformákat,
- segítse elő a mozgásműveltség kialakítását,
- tartalmazzon többféle játékot.

IV.1.3. A kiválasztott tananyag felbontása didaktikai egységekre, az egyéni sajátosságokhoz igazított részcélok szerint

A kiválasztott tananyagokat részcélok megadása alapján didaktikai egységekre bontva csoportosítani kell. A felbontás első lépése a csoport számára kitűzött, az év végéig elérendő már meghatározott cél, célok (siker kritériumok megjelölésével együtt) konkretizálása. Hova szeretne eljutni a kisgyermeknevelő a csoporttal. Az éves célkitűzést konkrétabb részcélok megjelölésével kell kiegészíteni. Ilyen célok lehetnek például:

- a bemelegítést szolgáló gyakorlatok, a játékos bemelegítést szolgáló gyakorlatok,
- a motoros képességek fejlesztését szolgáló gyakorlatok,
- a mozgásműveltséget szolgáló gyakorlatok,
- a speciális, az adott korosztály mozgásfejlődését elősegítő gyakorlatok,
- testnevelési játékok,
- stb..

A célok szerinti csoportosításokat további részegységekre kell bontani, amelyek a végrehajtás és a hatáskiváltás szempontjából funkcionális egységet alkotnak. Ezek az egységek akár több foglalkozás anyagát is felölelhetik. Az egységre jellemző, hogy benne az elemek logikusan egymásra épülnek, további egységre bontva nem érik el a kívánt hatást, vagyis csak ebben az egységben tudják elérni a kitűzött célt.

IV.1.4. A felbontott tananyag elrendezése, figyelembe véve a részcélok megvalósíthatóságának terminusait

A tananyag elrendezése az ütemterv készítésének utolsó, s leglényegesebb állomása. A tananyag elrendezése nem csak lineáris, hanem koncentrikus is. Az általános, a

testnevelés céljait szolgáló testgyakorlatok tekintetében lineáris felépítésről beszélhetünk, hiszen mozgástanulási folyamatot valósít meg a kisgyermeknevelő. A korosztály mozgásfejlődését szolgáló gyakorlatok esetében koncentrikus felépítést valósít meg a kisgyermeknevelő, mindig visszatér a már ismert gyakorlatokhoz, de az ismétlés során egy magasabb szint elérését tűzi ki célul. A tananyag elrendezés első lépése, hogy meghatározza az év végéig elérendő célokat, valamint a siker kritériumokat. Következő lépésben adott időszakok (ciklusok) lezárásakor elérendő részcélokat határozza meg. A részcélokhoz rendeli hozzá a testgyakorlatokat, a mozgásformákat didaktikai egységenként. Az elhelyezésnél ügyelni kell arra, hogy a részegységek logikailag egymásra épüljenek és eredményeiket (részcélok teljesülését) összeadva a fő cél elérését szolgálják. A pedagógus az elrendezés során a részegységekben a foglalkozások számát úgy határozza meg, hogy az elegendő legyen a részcélok maradéktalan teljesüléséhez. Az elrendezés során az alábbi szempontokat kell figyelembe venni:

- egy-egy ciklus 2-4 foglalkozást tartalmazzon,
- a célok kijelölésénél mindig egy-egy testgyakorlat illetve motoros képesség kiemelt fejlesztését határozzuk meg,
- az adottságok figyelembe vételével, ősszel, télen és tavasszal is tervezzünk szabadban végezhető mozgásokat,
- az anyag elrendezés során figyelemmel kell lenni a gazdag eszközhasználat tervezésére, az ütemterv átláthatósága segítséget ad annak tervezésére, hogy a különböző szerek használata ne sűrűn ismétlődjön,
- a gyakorlatok elrendezése mindig a fokozatos terhelésnövekedést szolgálja,
- legyen áttekinthető az ütemterv,
- fontos, hogy a terv konszenzussal készüljön a társ kisgyermeknevelővel.

A testnevelés ütemterv a kisgyermeknevelő munkaeszköze, nem egy dokumentum a sok közül, amelynek a fiókban a helye. Az ütemtervnek egy élő dokumentumnak kell lennie, amelybe folyamatosan jegyzetel a kisgyermeknevelő, megjegyzéseket ír, a célok teljesüléséről, korrekciókat jegyez fel, hogy a következő évben pontosabb tervet készíthessen. A jó ütemterv megkönnyíti a foglalkozásra való felkészülést, ugyanis már csak a gyakorlatok konkretizálása vár ebben az esetben.

V. A bölcsődei testnevelés foglalkozás felépítése, az óravázlat készítés lépései

A bölcsődei testnevelés foglalkozás az ütemterv részcéljainak egy foglalkozásra lebontott megvalósítása. A foglalkozás célja több feladat megvalósításán keresztül érhető el. A megvalósítandó feladatok két csoportra oszthatók, egyik csoport az egészség és a mozgáskészség, a mozgásműveltség kialakítását, a motoros képességek fejlesztését szolgáló közvetlen és közvetett hatású feladatok, a másik csoport a gyermek személyiségét pozitív irányba befolyásoló nevelési célzatú feladatok.

Az első csoportba tartozó feladatok a foglalkozás legmeghatározóbb részét alkotják. A foglalkozás minden részén jelen vannak, s a testgyakorlatok segítségével valósítjuk meg azokat.

A második, nevelési célzatú feladatok esetében két szélsőséges típussal találkozhatunk. Az egyik a mindig mozgásban lévő, a feladatokat gyorsan végrehajtó, kicsit fegyelmezetlen gyermek, a másik típus, aki nem akar semmiképpen beállni a testnevelés foglalkozásba. A kisgyermeknevelőnek fel kell készülni mindkét esetre. Olyan gyakorlatokat, játékokat kell tervezni, ami egy részt leköti a gyermekeket, más részt felkelti az érdeklődésüket. Ehhez nagyban ismerni kell a bölcsődei csoport gyermekeinek személyiségét, a testneveléssel szembeni attitűdjét. Fontos, hogy semmi esetre sem

kényszerítse a gyermekeket a testnevelés foglalkozásra. Bölcsődei tervezett testnevelést hetente legalább egyszer 15 – 30 percben önkéntes alapon ajánlott tartani. (Bucsy 2010)
A többi napon, lehetőleg naponta spontán mozgásokra kell lehetőséget biztosítani, főleg az udvari kint lét alkalmával. Fontos, hogy a gyermek ne érezze a kötelező jelleget. Ezt a legkönnyebben úgy tudjuk elérni, hogy az eszközöket (kismotor, labda, stb.) elérhető helyen hagyjuk a gyermekek számára.
A bölcsődei testnevelés foglalkozás tervezésének *első lépése* a foglalkozás céljának és a foglalkozás típusának kijelölése. A célok meghatározása térjen ki az egyéni sajátosságokat figyelembe véve a fejlesztendő képességekre, a különböző mozgásformák elsajátítására, a személyiség fejlesztésére. A célkitűzés legyen reális, elérhető, megvalósítható valamint lényegre törő, konkrét. A célok megvalósulása pozitív motivációt adhat gyermeknek, nevelőnek egyaránt.
A foglalkozás típusainak meghatározásakor az órán elérendő célokat és feladatokat kell figyelembe venni: Ez alapján az alábbi típusú foglalkozásokat különböztetjük meg:

- új ismereteket közlő típusú foglalkozás,
- gyakorló típusú foglalkozás,
- ellenőrző típusú foglalkozás,
- alkalmazó típusú foglalkozás,
- játékfoglalkozás,
- vegyes típusú foglalkozás.(Bucsy 2010)

A napi gyakorlatban a bölcsődei testnevelés foglalkozások legnagyobb százalékban vegyes típusú foglalkozások.
A *második lépés* a feladatok hozzárendelése a célokhoz, vagyis a célok megvalósításához mely feladatoknak kell teljesülnie.
A *harmadik lépés* a célok és a feladatok alapján a testgyakorlatok kiválasztása, felbontása és elrendezése az órarészeknek megfelelően. A gyakorlatok elrendezése, időtartama, súlyponti helyének meghatározása nagyban függ az elérendő céltól. A kiválasztást az alábbi testgyakorlatokból valósíthatjuk meg:
<u>Rendgyakorlatok</u>

- Állások,
- Testfordulatok,
- Menetek,
- Alakzatok, alakzatváltások (Bucsy 2010), a bölcsődében elsősorban a szétszórt, vagy a kör alakzatot alkalmazzuk.

<u>Előkészítő gyakorlatok</u>

- Bemelegítő járás-, futásgyakorlatok,
- Gimnasztikai gyakorlatok.

<u>Főgyakorlatok</u>

- Kúszások,
- Járások, egyensúlyozó járások,
- Futások,
- Ugrások,
- Dobások,
- Gurulások, forgások,
- Mászások, függések,
- Emelések, hordások,
- Húzások, tolások, birkózó gyakorlatok.

<u>Testnevelési játékok</u> (Bucsy 2010)
A *negyedik lépés* a célok és feladatok alapján az adekvát módszerek, eljárások, foglalkoztatási formák kiválasztása, hozzárendelése a testgyakorlatokhoz.
Ötödik lépésként a foglalkozásokon használni kívánt eszközöket kell meghatározni.

A pedagógus pálya elején lévő kisgyermeknevelő részletesebb, az apróbb részletekre is kiterjedő foglalkozási vázlatot készít, majd a tapasztalatok, a gyakorlottság növekedésével a tervezés már vázlatossá válik. Azonban a sokéves tapasztalat sem mentesítheti a kisgyermeknevelőt a célok, feladatok meghatározása alól a testnevelés foglalkozás tervezése során. A cél nélküli óra ad hoc jellegű feladatok végrehajtását eredményezi, ami nem szolgálja a gyermekek egészséges fejlődését, nem fejlődik mozgáskészségük, motoros képességük, rövid időn belül egysíkúvá válik a foglalkozás, a gyerekek motiválatlanok lesznek.

V.1. A bölcsődei testnevelés foglalkozás szerkezete

A bölcsődei testnevelés foglalkozás szerkezete hármas tagozódású, amelyet további alrészek alkotnak:

1. Bevezető rész

- szervezési feladatok, (szerek kikészítése, csapatalakítás, ha kell, stb.)
- bemelegítést szolgáló feladatok
    - a) járás, futás gyakorlatok vagy bemelegítő játékok, játékos feladatok,
    - b) szervezet általános és sokoldalú bemelegítését és fejlesztését szolgáló gimnasztika (max. 6 gyakorlattal), amely felkészíti a szervezetet a magasabb fiziológiás feladatok végzésére,

A bemelegítő rész összeállításánál fokozatos terhelést szem előtt tartva alacsony és közepes intenzitású, változatos gyakorlatokat kell tervezni. A játékok kiválasztása és a járás, futás feladatok összeállítása az adott csoport életkori sajátosságait, képességeit figyelembe véve történjen. A gimnasztikai gyakorlatok összeállítása során a gimnasztika összeállítás szabályait kell követni. A keringés fokozásával kell kezdeni, ami általában szökdelő gyakorlat. A gyakorlatok összeállításánál figyelni kell, hogy először minden izomcsoportot meg kell nyújtani és utána lehet felváltva erősítő és nyújtó hatású gyakorlatokat végeztetni. Figyelni kell arra, hogy egy izomcsoportot több féle hatás érjen. Fentről lefelé induljanak a kiinduló helyzetek, s a gyakorlatok intenzitása fokozatosan növekedjen. Egymást követő két gyakorlat ugyanazt az izomcsoportot (azonos izomhatású gyakorlat) ne mozgassa meg. Ne használjunk hosszú, többszörösen összetett gyakorlatokat. A gyakorlatoknál legyenek túlsúlyban az egyszerűbb gyakorlatok, amelyek jobban igazodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz.

2. Főrész

A testnevelés foglalkozás céljai, feladatai a főrészben realizálódnak, amelynek testgyakorlatainak csoportosítása:

- torna jellegű (kúszások, mászások, gurulások, függések stb.)
- atlétika jellegű (futások, ugrások, dobások),
- labdás jellegű testgyakorlatok (gurítások, dobások – elkapások, labdavezetések),
- képességfejlesztő gyakorlatok (akadálypályákon feladatok; torna, atlétika jelegű gyakorlatok kombinációi; természetes gyakorlatok, stb, alkalmazása),
- játékok (valamely mozgás, illetve motoros képesség fejlesztését, gyakorlását szolgáló játékok).

3. Befejező rész

A befejező rész feladata a gyerekek munkájának értékelése, a szervezet lecsillapítása, a kiinduló állapot elérése, amely több eszközzel érhető el.

a) Lassú járás, futásgyakorlatok, légzési gyakorlatokkal kiegészítve.

b) Alacsony intenzitású, levezető jellegű játékok.

A testnevelés foglalkozás végén alkalmazott gyakorlatok jellegét és időtartamát meghatározza a foglalkozás terhelése, a gyerekek életkora, pillanatnyi érzelmi hangulata,

stb.. A kisgyermeknevelő a gyerekek értékelésekor mindig személyre szabott, rövid és előremutató legyen.
A bölcsődei testnevelés céljainak megvalósításakor igazodni kell a bölcsődés gyermekek életkori sajátosságaihoz, a mai kor gyermekének személyiségéhez. Ezt csak úgy lehet megvalósítani, ha a kisgyermeknevelők együtt dolgoznak, s a testnevelés foglalkozást közösen tartják meg. Egyikük tervezi és vezeti a foglalkozást, instrukciókat ad, magyaráz, hibát javít, segítséget ad. A másik segít a feladatok végrehajtásában, hibát javít, fegyelmez, ha gondozási feladat adódik, akkor a gyermeket ellátja. A testnevelés foglalkozások sikere nagyban függ attól, hogy a két kisgyermeknevelő milyen hatékonysággal tud együttműködni. Az egymással jól kommunikáló pedagógusok sikeresen tudnak együtt dolgozni, ezáltal tudják biztosítani a gyermekek egészséges szomatikus és pszichikus fejlődését.

Felhasznált irodalom

Balogh Lászlóné - Barbainé Bérci Klára - Kovácsné Bárány Ildikó – Nyitrai Ágnes - Rózsa Judit - Tolnayné Falusi Mária - Vokony Éva (2012): A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai NRSZH, Budapest
Bánhidi Miklós (2001): Modern testnevelés alapjai In: Király, T.(szerk.) (2001): A testnevelés tanítás módszertana tanítók részére, Dialóg Campus, Pécs
Bárdossy Ildikó (2011): Lehetséges kérdések és válaszok a curriculum fejlesztéshez, Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára PTE-BTK, Pécs
Báthori Béla (1991): A testnevelés elmélete és módszertana. MTE, Budapest, 51
Báthori Béla (1994): A testnevelés elmélete és módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest, 61.
Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák-különbségek OKKER, Bp.199.
Báthory Zoltán - Falus Iván (1997): Pedagógiai Lexikon III. Keraban. Id.: 641.
Biróné Nagy Edit (1994): Sportpedagógia. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest, 48.
Biróné Nagy Edit (2004): Sportpedagógia, Dialóg Campus, Bp.-Pécs
Bíró Melinda (2007): Tanítási– tanulási stratégiák az általános iskolai úszásoktatásban, különös hangsúllyal az interakciós helyzetekre, Doktori értekezés SE-TST, Budapest, 18., 100-130.
Bognár József (2009): Sporttudomány és tudományelmélet, In: Szatmári, Z. (szerk.)(2009): Sport, életmód, egészség. Akadémiai Kiadó
Bucsy Gellértné (2010): Testnevelés a bölcsődében NymE-BPK, Sopron
Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei in. Falus, I.(szerk)(2003): Didaktika Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 244-296.
Falus Iván - Golnhoffer Erzsébet - Kotschy Beáta – Nádasi Mária- Szokolszky Ágnes (1989) A pedagógia és a pedagógusok egy empirikus vizsgálat eredményei. Akadémia Kiadó, Budapest, 16.
Gombocz János (2008): Sportolók nevelése, A pedagógia és a sportpedagógia alapkérdései ÖTM, Budapest
Kotschy Beáta (2003): Az oktatás célrendszere in: Falus, I.(szerk) (2003): Didaktika Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 138.
Kunos Andrásné (szerk.) (1992): Az óvodai testnevelés foglalkozások módszertana, Tk., Budapest
Makszin Imre (2002): A testnevelés elmélete és módszertana Dialóg Campus, Bp.-Pécs, 105-120.; 210.
Nagy Sándor (1997): Az oktatás folyamata és módszerei Volos Kiadó, Mogyoród 11-20.,57., 109.

Nádori László (1991): Az edzés elmélete és módszertana, MTE, Budapest
Prisztóka Gyöngyvér (1998): Testneveléselmélet Dialóg Campus, Bp.-Pécs, 151-155.
Réthy E.-né (2003): Az oktatási folyamat célrendszere in.:Falus, I.(szerk.)(2003): Didaktika Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest , 222-227.
Rétsági Erzsébet - Hamar Pál (2004): A testnevelés és sport oktatáselméleti alapjai. In: Bironé N.E (szerk.): Sportpedagógia, Kézikönyv a testnevelés és sportpedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest –Pécs, 178.
Rétsági Erzsébet (2004) : A testnevelés tantárgy-pedagógiája, Dialóg Campus, Bp-Pécs 96.,205-206
Rókusfalvy Pál (2001): Az ember, fejlődése és fejlesztése, Enciklopédia dióhéjban, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 64.,120.
Schmidt, R.,A. (1996): Mozgáskontroll és mozgástanulás MTE, Budapest,
Söll, W. (1998): Sportunterricht – Sport unterrichten. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf

Kovács-Gombos Gábor

KÉPZŐMŰVÉSZET A KISGYERMEKKORBAN

GONDOLATOK A VIZUÁLIS NEVELÉSRŐL

Bevezető

A kisgyermek számára a rajzolás a legtermészetesebb tevékenység: egyszerre érzéki öröm és transzcendens derű. Gyakran és szívesen rajzol. Teljes odaadással, egész testével és szellemével dolgozik. Megfigyelhetjük, amint rajzolás vagy festés közben átlép abba a világba, amelynek valamiképpen ő az alkotója. Ebben a fiktív univerzumban érzi csak igazán jól magát. Önfeledten sűríti jelekké ennek a másik világnak a képét. Olyan szimbólumokat használ, amelyek többféle tartalom hordozására képesek és ismerik az átváltozás titkát. Ha megkérdezzük, miért is kerültek ezek a lendületes vonalak, festékcsíkok, körök és apró pontok a rajzlapra, sokszor talányos és csöppet sem egyértelmű magyarázatot kapunk. Az is lehet, hogy holnap ez a rajz már mást jelent, mint ma – hiszen a világ tele van titkokkal és csodákkal…

Tanulmányunkban arra keresünk választ, hogy miképpen őrizhető meg ez a világra való rácsodálkozás, ez az állandó megismerési vágy a művészet segítségével. Áttekintjük a rajzolás, festés és mintázás kezdeteit. Vizsgáljuk az alkotói szándék azonosságát és különbözőségét a kisgyermeknél és a felnőtt művésznél. Megismerkedünk néhány kortárs képzőművész munkásságával, miközben keressük a párhuzamot a társművészetekkel, – így a zenével és az irodalommal. Eltöprengünk azon, hogy miért is okoz akkora örömet maga az alkotás és mit tehetünk a kisgyermek képzőművészeti érzékenységének fejlesztése érdekében. Keressük és reményeink szerint meg is találjuk a pedagógus helyét és szerepét a bölcsődei vizuális nevelésben. A számunkra legfontosabb hagyományos képző- és iparművészeti technikák alapelveinek adaptálásával pedig különféle vizuális játékok lehetőségét is megteremtjük.

Tanulmányunkban nincsenek szigorúan elkülönítve az elmélettel és a gyakorlattal foglalkozó fejezetek egymástól. Bizonyos gondolatok és elvek többször is felbukkannak, hiszen más és más nézőpontból vizsgáljuk őket. Különböző korokból vett művészettörténeti és színelméleti példákból, régi és mai művészi mesterségek felidézéséből, irodalmi szemelvényekből igyekszünk megalkotni azt a rendkívül tarka és szinte a végtelenségig bővíthető mozaikot, amely számunkra a kisgyermek vizuális nevelése szempontjából a legfontosabb.

Reméljük, hogy írásunkkal sikerül ráirányítanunk az olvasó figyelmét a világban rejlő szépre, s arra a tényre, hogy ez a szépség csak akkor válik láthatóvá, és csak akkor okoz igazi örömöt, ha meg tudjuk osztani másokkal oly módon, hogy újrateremtésének magunk is aktív részesei vagyunk. Ez a szépség megalkotására irányuló szeretetteljes ösztönzés, – amelyet nem lehet elég korán kezdeni, – ez maga a vizuális pedagógia.

Kezdjük is el tehát közös gondolkodásunkat a vizuális pedagógiáról és lépjünk be a bölcsőde udvarába.

I. A rajzolás kezdetei

Ragyogó nyári délelőtt. A bölcsőde udvarán a szépen simává gereblyézett homokozót birtokba veszik a kisgyerekek. Kúsznak-másznak a langyos homokban, – munkálkodásuk eredményeképpen megváltozik a homokfelszín. A reggel még sík felületet már rajzok szövevénye borítja, – csupán csak egy óra telt el és egyetlen nagy domborművé alakul a homokozó. Közben elérkezett az ebédidő: elnéptelenedett az udvar, üres a homokozó is. Nincsenek itt a gyerekek, de valamit mégis itt hagytak magukból: lendületes mozdulataikat, indulataikat őrzi a homok. Mozgásuk emlékének nyoma ott látható a mozdulatlan homokban. Mi történt itt valójában? Talán az első gyerekrajz születésének tanúi vagyunk. A nem szándékos nyomhagyás ugyanis képzőművészeti alkotásként is értelmezhető. Igazi rajzzá majd persze csak akkor válik, ha a nyomhagyás már szándékos.
A hagyományos képzőművészeti műfajok, – így a rajz, a festészet, a szobrászat produktumai materiális természetűek. A művek papíron, fatáblán, festővásznon jelennek meg, vagy kőben, bronzban öltenek testet. A látás útján közvetítik tartalmukat a néző felé. Tekintetünk végigpásztázza a rajzokat, sőt a szobrok esetében helyesebb a végigtapogatja kifejezést használnunk, hiszen itt már nem csupán a szem, de (esetenként) a kéz is bekapcsolódik a megismerő folyamatba. Természetesen lehet festményt is simogatni, – a sima, vagy érdes festékfelületek, az ecsetkezelés technikáját megőrző testes festékbarázdák szinte egy dombormű élményét adhatják az óvatosan tapintó kéznek. Az anyagi mivoltuk mellet a másik legfőbb tulajdonsága a hagyományos képzőművészeti műfajoknak a statikusság. A képek és szobrok a maguk valóságában mozdulatlanok. (Most nem vizsgáljuk azokat a mozgás megjelenítésre tett művészi kísérleteket, amelyek célja éppen az, hogy a mozdulatlan mű segítségével megidézzék a mozgás illúzióját.)
Feltételezhető, hogy a kisgyermek első rajzai nem képzőművészeti indíttatásúak, nem a statikus produktum iránti vágy indukációi, hanem éppen ellenkezőleg: a mozgás nyomán keletkeznek, szinte véletlenszerű képi emlékei a mozgásnak. Valami csodálatos történik ekkor. Az időben lezajló mozdulat – például térden csúszás, vagy négykézláb mászás a homokozóban – megváltoztatja a homokozó felszínét: a homokbarázdák párhuzamosa ívelő csíkja valamiképpen megőrzi a mozgás emlékét! Az idő tartományában lezajló esemény (mozgás) átmenekítődött az időtlenségbe. Emlékét most már az anyag őrzi. Az immateriális világához tartozó mozdulat (mint a tánc) elszállt ugyan az illékony idővel, de valamiképpen mégis itt maradt: a materiális világához tartozóvá vált. Lemondott az időről, hogy testet ölthessen és így valójában átléphessen a pillanatnyiból az állandóba, az időtlenség tartományába.
Természetesen ezeket a homok őrizte mozgás-emlékeket nem tekinthetjük a képzőművészet birodalmába tett első kísérletnek, hiszen a motorikus tevékenység itt még nem a homokfirka létrehozására irányult – csupán a heves mozgással párosult játék törvényszerű. „mellékterméke”. Szerencsés esetben – ha az érzékeny szemű pedagógus megláttatja a gyerekekkel az általuk öntudatlanul létrehozott homokrajzok szépségét – mégis kiindulópontjává válhat az első tudatos rajzi és plasztikai próbálkozásoknak.
A 21. század képzőművészetében találkozunk olyan kísérletekkel, amelyek kapcsolódni látszódnak a spontán gyermeki anyagformálás folyamatához. A mozgó test által állandóan megváltoztatott formát, az elmozdulás pillanatnyi lenyomatát az anyagban, a teremtő és egyben pusztító erőt jeleníti meg Anish Kapoor: My Red Homeland című objektje is. (Kapoor művéről bővebben írok a Transzcendencia a művészetben mint az idea „felragyogása” az anyagban című könyvemben, melynek egy átdolgozott részlete olvasható alább.) (Kovács-Gombos 2011, 85-87.)
„Az indiai származású képzőművész alkotásának ’főszereplője’ egy homogén – művészi nyersanyagnak semmiképpen nem szokványos – monokróm matéria. Ez a vörös anyag

teremti újra meg újra önmagát a nagyméretű műben. A mű anyaga a végsőkig egynemű: óriási mennyiségű vörös vazelin. Ez a képlékeny matéria egy terem méretű tányérban terül el. A kör közepén egy acéltengelyhez kapcsolódó hajtókar kényszeríti mozgásra a hatalmas acéltömböt, amely egy óra alatt szántja végig a kör peremét. Lassú mozgása során maga előtt tolja a vörös masszát, a kör peremén magas falat tornyoz belőle, míg maga mögött egy koncentrikusan húzódó mély, sík árkot ás. A tömb feltartóztathatatlannak tűnő, egyenletes csúszását figyelve látjuk, amint a hátrahagyott vazelinfal lassan beomlik, az árok betemetődik: mire az acéltömb körkörös útja során újból ideérkezik, ismét van mit maga előtt tolnia, feltornyoznia, felszántania. A My Red Homeland hatalmas malma szenvtelen következetességgel őrli a vörös húsra emlékeztető masszát, de ugyanakkor új élettel is tölti meg. A felszín lesüllyed, az előbb még látható eltűnik a szemünk elől. A mélység viszont feltárja önmagát, árkok nyílnak, gátak emelkednek. Az üresség helyet cserél a teltséggel.
A teremtés és pusztítás kibogozhatatlan egysége játszódik szemünk előtt a végtelenségig. A mű által megidézett ciklikus idő, melyet tulajdonképpen a mozgás során megtett út jelez számunkra, emlékeztet a föld forgásának és nap körüli keringésének változatlanságára, amelyhez mindenféle időmeghatározást kapcsolunk" (Kovács-Gombos 2011, 85-87.) és amelyre a kisgyermek olyan nagyon érzékeny. Ez az ismétlődő cselekmény teszi Kapoor művét a gyermeki alakítás bizonyos tulajdonságaihoz hasonlíthatóvá. Az ismétlés öröme, a motorikus cselekvés adta biztonság a kisgyermek vizuális tevékenységének fontos eleme. Az újraismételt mozdulatok szinte azonos formákat eredményeznek a könnyen alakítható matériában. Látványuk megerősítést ad, és újabb ritmus-elem alkotására ösztönzi a kisgyermeket. Ám ezek a formák nem pontosan azonosak, hanem csak hasonlítanak egymásra. Olyanok, mint a ravennai Sant'Apollinare Nuovo ókeresztény mozaikjainak szentjei, amelynek sora megtölti a templomok falát és amelyeknek egymáshoz való hasonlósága oly erős, hogy a néző talán teljesen egyformának hiszi őket. Ha tovább gyönyörködik időtlen vonulásukban, akkor lassan felfedezi a különbségeket, észreveszi az egyéni vonásaikat: látja már, hogy más a kézmozdulatuk, más a fejtartásuk, különböző mintázatú a ruhaanyaguk. Olyanok, mintha mindannyian egymás testvérei lennének.
Ugyanazt olvashatjuk ki a ravennai mozaikokból, Kapoor objektjéből és a kisgyermek homokkal vagy festékkel megírt műveiből: az események ismétlődnek, nyomuk az anyagvilágban valameddig megőrződik, a ritmikus gesztusok teremtette művek lassan elenyésznek az időben, ám helyettük újak alkotására van lehetőségünk.

I.1. A nyomhagyás öröme

A saját testtel való nyomhagyás másik leggyakoribb típusa szintén a nyárhoz és az ekkor oly gyakori vizes játékokhoz kapcsolódik. A langyos aszfalt pár percig megőrzi a pancsolóból kilépő kisgyermekek talpacskáinak „víznyomát". Sajátos, egyedi lenyomatok keletkeznek, amelyek rövid ideig emléket állítanak „alkotójuknak". Ha a gondozó felfigyel ezekre a kis vízfoltokra és a gyerekekkel együtt kezdi el megfejteni ezt az illékony „képes írást", melyet ők maguk hoztak létre néhány pillanattal ezelőtt, akkor kiderül, hogy mennyi minden olvasható ki a száradással folyton változó, a nap ereje által egyre kisebbé zsugorodó, apró szigetecskékké szakadozó, elhalványuló, végül nyom nélkül eltűnő sajátos formákból.
A hátra maradt nyomokból következtet a múlt eseményeire a Spurensicherung néven ismert képzőművészeti irányzat is. Sebők Zoltán meghatározása szerint „Az individuális mitológiához tartozó művek összefoglalására gyakran használt terminus a

Spurensicherung (nyommegerősítés, nyombiztosítás). A kifejezés arra utal, hogy a művész rendszerint olyan jeleket, tárgyakat és egyéb dokumentumokat gyűjt össze, és állít ki, melyek képzeletbeli, vagy valós szituációra utalnak, úgymond annak „nyomait" őrzik." (Sebők 1996, 59.)
Bizonyos alkotások emlékeztetnek a gyermeki plasztikai alakítás produktumaira: például Charles Simonds megteremti egy – csupán az ő képzeletében létező – kis nép történelmének tárgyi emlékeit. Apró, gyermekkézbe illő téglácskákból emel olyan épületromokat, amelyekről csak feltételezhetjük, hogy valamikor egy ismeretlen kultusz céljainak szolgálatában állhattak. A nagyvárosok elhagyott külterületein, leromlott állagú házak mállott párkányába épített mű-romokkal bárki találkozhat: a művész pontosan ezért a felfedezés-lehetőségért álmodta ide a művét. A „gyanútlan járókelő", aki esti sétája során megtalálja ezeket a rejtőzködő építményeket, valószínűleg nehezen tudja eldönteni, hogy mit lát: a málló vakolat véletlenszerű költészetének következményét, igazi műalkotást, vagy félbehagyott gyermekkéz-alkotta építő-játékot. Szerencsés esetben a miniatűr romok látványa felébreszti a (mindannyiunk) lelkében szunnyadó „homo ludenst", a játszó embert és járókelőnk nekikezd, hogy restaurálja, tovább építse a kis nép épületeit. Játszik és alkot. A két tevékenység között szoros lehet a kapcsolat, ugyanis „Johan Huizinga, holland művelődéstörténész szerint az ember homo ludens (= játszó ember). Ebből az eredendő játékigényből vezethető le az egész művészet (szórakoztató funkció, mely persze csaknem azonos a gyönyörködtető funkcióval)." – írja Beke László művészettörténész Bevezetés a művészetbe című tanulmányában. (Beke 2003, 14.)
Mindezt a kisgyermeki,– többnyire automatikusan keletkező nyomhagyással összevetve láthatjuk, hogy ebben az 1970-es években feltűnt alkotói módszerben egy olyan művészi építkezésnek vagyunk tanúi, amelynek iránya ellentétes az előzőekben áttekintettekkel. A művész fiktív nyomokat alkot, amelyek láttán a néző képzeletében rekonstruálódhatnak azok a tárgyak és jelenségek, amelyek a nyomok előidézői voltak. A valóságban tehát – mint műalkotás – csak a nyomok léteznek, szemben az előbb példaképpen idézett gyermekjátékokkal, melyeknek – legalábbis kezdetben – csak véletlenszerű következményképpen maradnak fenn a nyomai.
A kétféle folyamatban csak akkor kezdjük megtalálni a hasonlóságot, ha egy régi remekművet, például egy barokk festményt is „nyomnak" tudunk tekinteni. Tegyünk csak egyszer mi is úgy, ahogyan a legtöbb kiállítás-látogató teszi a Rembrandt képekkel: először nézzük meg egészen közelről, de akkor csak nagy lendülettel megfestett, egymásra torlódó festékcsomókat, domborműszerűen kiemelkedő szabálytalan alakzatokat látunk a vászonra kenve. Amikor később néhány lépést hátrálunk és így már messzebbről nézzük a képet, akkor történik meg a csoda: eltűnnek a szabálytalan festékhalmazok, hogy helyettük a súlyos képkeretben az élő, lélegző, hús-vér embereket láthassuk pompás öltözékben, ragyogó fényben. Melyik tapasztalatunk, melyik látvány az igazi a kettő közül? Természetesen mindkettő, ha elfogadjuk azt a hipotézist, hogy a vászonra felvitt festék csak a hajdan élt modellek nyoma. Hús-vér létük inspirálta a festőt a kép megalkotására, s a zseniális módon felvitt színfoltok ma is őrzik létük jelét. Ha mi, mindenkori nézők, képesek vagyunk a festéknyomokból olvasni, akkor a fantáziánk ereje – amely remélhetőleg nem halványult el kisgyermekkorunk óta – újra életre kelti őket.

I.2. Az első képek

A víznél testesebb anyagok – ilyen a sűrű temperafesték – alkalmasabbak a nyomhagyásra. Először talán ezek a festéknyomok is az anyaggal ismerkedő kéz mozgásának képi vetületei, de hamarosan már nem a festék tapintása lesz a cselekmény

igazi öröme, hanem a festékes ujjak nyomhagyásának folyamata és ennek eredményeképpen a festékes kéz húzta színcsíkok szaporodásának látványa. A mozgás örömének helyébe észrevétlenül a látvány öröme lép. A kisgyermek saját festékbe mártott ujjával szívesen rajzol függőleges vagy vízszintes felületre egyaránt; ha egyszerű csomagolópapírt erősítünk a falra, vagy bármilyen kartont fektetünk a földre, akkor máris megvédtük a termet (ahol így „maszatolás, helyett alkotás" folyik) és a faltól vagy a padlótól elválaszthatóvá tettük a festményeket, amelyeket később kiállíthatunk, vagy gyűjteményünkben raktározhatunk.

A nyomhagyás lehetőségének felismerése másképp is, valamilyen eszköz használata közben is megtörténhet. Ha a kisgyerek egy kis bottal hadonászva véletlenül a földet súrolja és észreveszi azt, hogy a mozdulat nyoma rajzként ott marad a földön, akkor ezt a rajzos mozdulatot bizonyára úja megismétli. Innen már valóban csak egy utolsó lépést kell tenni, hogy az igazi rajz, az igazi firka megszülessen: valamiféle rajzeszközzel kell helyettesítenünk az előbbi botot. Lehet ez elszenesedett faág, cserépdarabka, de igazi kréta, vagy igazi ceruza is. Bármivel is készül a firka, mindenképpen őrzi a mozgás lendületét, amely létrehozza. Őrzi a mozgás, a cselekvés örömét, és megrajzolása közben formálódó látványa visszahat a további teremtő gesztus intenzitására. A firka így lehet olyan indulatok mozgásos levezetője, amely végül rajzban realizálódik, de történhet ellenkezőképpen is, amikor az alakuló firka látványa és a rajzoláshoz szükséges ritmikus mozdulat válhat az indulatok gerjesztőjévé.

A firkák a kisgyermek alakuló képi beszédének első és legfontosabb építőelemei. Sokféle osztályozásuk és elnevezésük ismert. Mi csupán néhány olyan képi elemre hívjuk fel a figyelmet, amelyek a kisgyermekek rajzain és festményein gyakran felismerhetőek. Az egyik legjellegzetesebb fajtájuk többnyire párhuzamos, néhol egymást kis szögben metsző vonalak szálkás halmazából áll. Ez a firkatípus, mint motorikus cselekvés, már önmagában is indulatot generál: ezt bizonyítja az a számtalan – főképpen kisfiú által készített – rajz, amelynél oly indulatosak a ceruzavonások, hogy meggyűrik és átszakítják a papírt. A lengőfirkában erő tükröződik, többnyire átlós kompozícióban való megjelenése a felfelé törekvés vágyát is megjeleníti.

Gyakoriak a körre emlékeztető formák is, ennek sajátos változata – Molnár V. József elnevezésében – a fészekfirka. A kisgyermek kezében körkörös mozgást végző ceruza a papíron lassan egy gomolygó, önmagába záruló fészekformát rajzol. A találó elnevezés utal a firka által megidézett védettség, puhaság, melegség érzetére. Ez a kislányok által jobban kedvelt alakzat valamiképpen az anyasággal is rokonítható. A fészekfirka rokonai azok a barlangrajzok is, amelyeket a firkakorszakot már végérvényesen maguk mögött hagyó fiúk gyakran készítenek. Feltételezhetjük, hogy ugyanúgy az anyaöl melegének emléke ösztönzi a faodús rajzok alkotóit is. Az odú iránti érdeklődés sokáig megmarad: még az általános iskola felső tagozatában a 10-11 éves fiúgyermekek is szívesen rajzolnak odvas fát. Ehhez a körkörös formához ambivalens érzelmek tapadnak: egyrészt vonzó alámerülni ebben a sötét mélységben, ebben a meleg, ölelő puhaságban, másrészt taszítóan félelmetes is ez az ismeretlen, talán végzetes titkok rejtő világ. Gyönyörűen ír erről Hermann Hesse, az Írisz címet viselő meséjében.(Hesse 2006) Az elbeszélés főszereplője, Anselm, szerelmének halála után hosszú fizikai és lelki vándorútra (talán a zarándokút a jobb kifejezés) kel, ugyanis Írisz, a szeretett lány nem volt hajlandó feleségül menni hozzá addig, amíg kérője lelkében meg nem változik. Céltalannak tűnő bolyongása végén hősünk – aki eddigi egész életét értelmetlennek és elhibázottnak érzi, hiszen szerelme házassági feltételét nem tudta teljesíteni és Írisz halálával végzetesen lezártnak látja a tökéletesedés és a boldogság felé vezető utat – egy barlang bejárata előtt találja magát. Azok közül, akik ide beléptek, még senki nem jött ki – figyelmezteti a barlang őre. A belépéssel tehát minden végérvényesen megváltozhat. Anselm mégis

meghozza a döntést: belép a kapun. Odabent azonban nem egy barlangbelsőben, hanem saját gyermekkorának kertjében találja magát. Visszaemlékezik ekkor, hogy gyermekkorában még mennyire értette a kövek, az állatok és a virágok beszédét. Az eszébe jut, hogy az a hajdani kisgyermek legjobban az íriszt szerette és csodálta. Számtalanszor belenézett a virág barlangszerű, erekkel sűrűn behálózott kelyhének kéklő mélységébe és sejtette, hogy ez az aranyló, lefelé tartó út a virág szívébe vezet. Most, immár felnőttként, zarándokútja végén, amikor a barlang kapuja végérvényesen bezárult a háta mögött, tudta már, hogy az írisz kelyhében van, és látta, hogyan kanyarog hívogatóan a kéken derengő boltozat alatt az arany oszlopokkal szegélyezett út lefelé, a virág titokzatosan lüktető szívébe. Elindult hát az úton, amely saját gyermekkora, saját szerelme, Írisz és a világ szíve felé vezeti… A boldogság kertje jelenik meg Thomas Mann hatalmas ívű mondatában is, melyet a „József és testvérei" első fejezetében olvashatunk: „(…) itt az emberiség történetének kútnyílása egész mélységében föltárul, s ez a mélység mérhetetlen, inkább már feneketlenség, amelyre végül sem a mélység, sem a sötétség fogalma nem alkalmazható többé, hanem ellenkezőleg, a magasságé és fényességé: a fényességes magasságé, amelyből a *bukás* történt, melynek története lelki emlékezésünkkel a boldogság kertjére elválaszthatatlanul összeforrott." (Mann 2014, 28.)
Sokszor jelenik meg gyermekrajzokon a pont, a kis folt, a pötty is. Ez az apró forma minden bizonnyal a gyermeki lét kifejezője, a kisgyermek végsőkig leegyszerűsített önarcképe. Ritkán jelenik meg magányosan a rajzlapon, – előfordulnak szenvedélyes pöttyözési sorozatok, pöttyöző korszakok a kisgyermek életében. Természetesen vannak az apró pontocskák rajzolására kevésbé alkalmas és nagyon is jó rajzeszközök: talán a legjobban a színes filctollakkal szeretnek pöttyözni a gyermekek. „A kisgyermek nagy gonddal, „töprenkedve", hosszasan, s szívesen rajzolja a pontot is, s a vele egyenértékű kicsi köröket és apró foltokat; ilyenkor teljesen azzá válik, amit tesz, ilyenkor ő az imádkozó, a rítust tevő ember (a gyermek szinte valamennyi tevékenységére jellemző ez az állapot!) „kilép" a téridőből, a maghoz hasonló állapotban él, amelyben az élet esszenciális, alig moccanó. A mag, s a vele analóg gyöngy a régiségben a szűzséget varázsolta. A gyermek saját állapotát meséli eképpen el: a benne, vele testesülő paradicsomi szűzségről ad hírt." – írja Molnár V. József. (Molnár 1995,9.)
A firkakorszakon túllépő gyermekek rajzain is gyakori motívum a pont, amely ekkor már valamilyen konkrét tárgy vagy testrész megjelenítésre is szolgál. A tavasszal bimbózó virágok és a rügyező fák mind burkolt pöttyök. A pillangókon és a csigák szaván is pöttyök jelölik a szemeket. A gyerekeknek mindig kedves katicabogár háta is pöttyös. Rajzaikon gyöngysorokkal ékesítik a királylányokat: a karkötő, a nyaklánc, a fülbevaló, a bokalánc mind apró pontocskák sorozatából épül fel. Gombok díszítik a ruhát és még a korona csúcsain is gömböcskék ragyognak. Pöttyös a gomba kalapja is – sajnos ezt sok mesekönyvben is láthatjuk, ezért nyomatékosan fel kell hívnunk a kisgyerekek figyelmét arra, hogy ez a gombafajta a kedvesen hívogató külleme ellenére sem ehető!
A kisgyermek önmagára ismer minden apró, pontszerű formában. A pont és köröcske térbeli változata a golyó, aminek már a látványa is örömet okoz számára. Ez az öröm fokozottan érvényes, ha a kisgyermek a golyót mozgásában szemlélheti. A legteljesebb persze az aktív játék: a gurítás mozdulatának ismételgetése és a guruló golyók szemlélése. A színes üveggolyók népszerűsége méltán töretlen. A gördülő üveggolyó ugyanis minden időpillanatban másképpen engedi át önmagán a fényt, állandóan változik a ráeső fény beesési és visszaverődési szöge, így a tükröződések következtében a kis fényszikrák is másutt látszanak felvillanni, de mindig mások a talajra vetett áttetsző önárnyékok és színes reflexek is. Az üveggolyó gyűjtésével, gurításával kapcsolatos társasjátékok – amelyeknek gyökere a vizualitásban, a guruló golyó delejes hatású látvány-örömében rejlik – évszázados múltra tekintenek vissza és nem csak a kisgyermekkorra jellemzőek.

Gondoljunk csak a Molnár Ferenc nagyszerű gyermekregényében, „A Pál utcai fiúk”-ban olvasható jelenetre, amelyik a múzeumkerti golyózást beszéli el.
Az utóbbi idők talán legjelentősebb hazai bizonyítéka a pötty „hatalmáról” az újracsomagolt és újranevezett Túró Rudi sikere. A Pöttyös Túró Rudi a már írástudó nagy gyerekek, pöttyös mintájú látványával pedig a kicsik számára vált vonzóvá. Ugyanazt az üzenetet közvetíti tehát a fogalmi és a vizuális gondolkodás számára. A gyermekek önmagukhoz hasonlónak érzik ezt az édességet, hiszen a pöttyösség számukra a kicsi, a védelemre szoruló, a kedves szinonimája, de magába rejti a növekedés, a felnőtt létre törekvés vágyát is.
A pöttyösségnek mint vizuális motívumrendszernek gazdag szimbolikájával foglakozik Ingrid Schütz német képzőművész is. Installációinak és fotóinak gyakori modellje önmaga. Ezeken a műveken kizárólag olyan tárgyakból, növényekből és állatokból összeállított környezetben láthatjuk a művésznőt, amelyek színvilága vörös-fehér, – egészen pontosan meghatározva: egész felületüket vörös alapon fehér pöttyök borítják. Sajátos színszimbolikájában a vörös a hatalom és szenvedély jelképe, amelyen a fehér pöttyök viszont a tisztaságot és ártatlanságot testesítik meg. Pöttyös gyermekjátékok (babák, bababútorok, babaruhák), edények, textíliák és ruhadarabok alkotják a már hosszú ideje gyarapodó vörös-fehér gyűjtemény törzsanyagát, amelyek egyben az említett művek – így az Ártatlanság vége címet viselő sorozat modelljei is. Visszatérő motívum Schütz kompozícióin a pöttyösségével ártatlannak álcázott mérges gomba – a légyölő galóca – néha eredeti méretben, néha méteresre nagyított változatban. Hasonlóan gyakori kompozíciós elemek a dió méretűvé növelt katicabogarak is, amelyek tömegesen és ilyen felnagyított méretben már korántsem tűnnek olyan kedvesnek. Ebben az anyagában, méretében, élő és élettelen mivoltában rendkívül heterogén, ám színvilágának és mintázatának intenzitásával mégis homogenizált miliőben jelenik meg csupa piros alapon fehér pöttyös ruhában maga a művésznő. Ezt a felnőtté érni kívánó Piroskát mindaz vonzza és fenyegeti, amely a gyermekkoron túl vár rá. Ugyan körülveszik még a gyermekkor színei és motívumai, ám jelentésük megváltozott: már nem sugározzák azt a tisztaságot és ártatlan biztonságot, mint hajdanán.
Ne gondoljuk azonban, hogy mindez csak egy felnőtt művésznő reflexiója az elveszett gyermekkorra. Paul Klee, a Bauhaus tanára, – aki természetesen valamikor kisfiú is volt – így emlékszik vissza a szépséggel, a nőiséggel és az ezzel kapcsolatos csipkés (mondhatnánk pöttyös) textíliákkal való első találkozására: „Első benyomásaim a kislányok szépségéről nagyon intenzívek voltak. Búsultam, hogy nem vagyok lány, és nem hordhatok olyan elragadó csipkés fehér nadrágokat (második és harmadik év táján).” (Klee 2005, 4.)
Végül – bár vizsgálódási körünktől távol esik – megemlítjük, hogy Nagy Feró híres „Beatrice” zenekarának és rajongótáborának közismert jelképe a (babos) pöttyös kendő. Ez utóbbi motívum is bizonyítja, hogy a mag állapottal való azonosulás vágya akár a kamaszkor végéig is kinyúlhat.

I.3. A rajzolás eszközei

Rajzeszközünk bármi lehet, ami tartósan és jól láthatóan nyomot hagy a papíron. Kitűnő rajzeszköz a hagyományos ceruza. Ha megtanítottuk a kisgyermeknek a helyes ceruzafogást, akkor hamarosan rájön arra, hogy a ceruza mennyire érzékeny eszköz: szinte a kéz minden rezdülését továbbítja a papírnak. Ha erősen nyomja a papírra, akkor a vonal vastag és a színe sötét. Ha gyengéden, szinte csak megérinti a grafithegye a rajzlapot, akkor vékony és világos színű lesz a vonalunk. A két kezelési mód közti

átmenet szinte végtelen. A vonalak árulkodnak alkotójuk lendületéről és megtorpanásról, mesélnek a vad indulatokról és a csendes nyugalomról, de megőrzik a határozott és tétova pillanatok emlékét is. A ceruzák közül a 2B puhaságú a legalkalmasabb a kisgyermek számára. Ha puhábbat (például 4B jelzésűt) használunk, akkor a rajz könnyen maszatolódik, a ceruza lágy grafithegye hamar kopik és a gyerekkézben gyakran ki is törik. A színes ceruzák népszerűsége kissé megtört a filctollak (rostirónok) elterjedése óta, pedig csodálatos lehetőségek rejtőznek bennük.
A színes ceruzával való rajzolás nem újkeletű dolog, – legalábbis száz év távlatában. A festőművész Paul Klee, akinek egész életművében érezhető a gyermekrajzok világának inspirációja, naplójában így ír (talán) első rajzos élményeiről: „Nagyanyám, Frick asszony nagyon korán megtanított színes ceruzával rajzolni. Esetemben egy különösen puha fajta vécépapírt, úgynevezett selyempapírt használt. (…) (harmadik és negyedik év).” (Klee 2005,3.)
Gyakran használt rajzeszközök a különféle kréták. A viaszkrétákkal a kisgyermek élénk, határozott vonalakat húzhat. „A pasztell tulajdonképpen átmenet a rajz és festés között. Anyagát illetően, lényegében teljesen megegyezik azzal a színes agyagröggel vagy széndarabbal, amelyet a barlanglakó ősember használhatott első ábrázolásaihoz.” – magyarázza Szobotka Imre festőművész.(Szobotka 1976, 97.) Ellentétben a viaszkrétával, a pasztellel húzott vonalak könnyen eldörzsölhetőek, ezért különösen alkalmas foltképzésre, finom színátmenetek, tónusfokozatok létrehozására. Abban is különbözik a viaszkrétától, hogy csak érdes papírfelületen tapad meg jól. A bölcsődében jól rajzolhatunk pasztellel a csomagolópapír érdesebb oldalára. Jó fedőképessége miatt a sötét alapokon különösen ragyogó hatást kelt. Érdemes kipróbálni vele a szürke, kék, vörös, vagy fekete alapra való rajzolást. Mivel a pasztell szinte alig tartalmaz kötőanyagot, nagyon könnyen lepereg a rajzlapról. Ezért szokták a kész rajzot valamilyen rögzítőszerrel lefújni, fixálni. Esetünkben erre a célra megfelel bármilyen olcsó hajlakk is. A művészpasztellnál természetesen jóval olcsóbbak és a kisgyermek számára jobban is használhatóak a speciális rajzceruzák, színes ceruzák és színes rajzkréták. Ezeknek még a mérete, külső kialakítása is a gyermeki igényeknek megfelelő. A filctollak élénk színvilága is csábító a kisgyermek számára. A vízfestéshez hasonlóan, lazúros technika ez is, – ezért a fehér rajzlapon lesznek színei a legragyogóbbak.

II. A nyomatok

A sokszorosító grafikai eljárások lényege, hogy egyetlen nyomódúc segítségével több, azonos minőségű nyomat készíthető. Számtalan, bonyolult eljárás létezik, melyeknek legáltalánosabb osztályozása a dúc festéket átadó felületének elhelyezkedése szerint történik: így beszélhetünk magasnyomásról, mélynyomásról és síknyomásról.
A bölcsődében a magasnyomású sokszorosító technikák néhány egyszerűsített változata gyakorolható. Mindegyiknél a dúcok magasan fekvő részeit festékezzük be. A nyomtatásnál ezek a kiemelkedő felületek érnek hozzá a papírhoz, amelynek átadják a festéket. A dúc mélyedéseihez nem ér hozzá a papír, így onnan festéket sem kap, tehát ezeken a részeken fehér marad. Nyomatunkon tehát a dúc kiemelkedő részeit láthatjuk sötét vonalakként vagy foltokként, természetesen tükörképben, – ám ez a gyermekeket csöppet sem zavarja. Izgalmas nyomatokat készíthetünk az emberi test bizonyos részeiről, így az ujjakról és a kézről, de nyomtathatunk növényeket is. Legalkalmasabb a falevél, a félbevágott hagyma, káposzta. Nyomtathatunk félbevágott krumplival és egyenesre vágott végű sárgarépával is, – ezeket a technikákat pecsételésnek is nevezhetjük. Komolyabb előkészítést, vagdosást és ragasztást igényel a papírmetszet.

II.1. A kéznyomat

A legeredetibb nyomódúc a saját kezünk. „Amikor (…) a kőkorszaki festő a festékes keze nyomát véletlenül a lascaux-i barlang sík felületén hagyta, másfajta fejlődésirány kezdeményezője lett akaratlanul is. Festékkel való síkra nyomtatás az alapja az összes sokszorosító grafikai technikának." – írja Beke László művészettörténész professzor.(Beke 2003, 22.) A legtöbb kisgyermeket nem kell bíztatni a kéznyomatok készítésére: csinálja azt magától, kéretlenül is. A befestékezett kéz lenyomatának ismétlésével izgalmas kompozíciók készíthetők. Egymás mellé, vagy éppen egymásra való nyomtatásuk mozgalmas hatású képet eredményezhet. Ha több színben nyomtatunk, véletlenszerű kompozíciónk még gazdagabb lesz. A kéznyomat része az ujjlenyomat (amit egészen más célra használ a rendőrség is). Az ujjak finomságáról a rajzolás-festés és a speciális kisgyermeki ujjfestés során még írunk, ám ott majd mint különlegesen érzékeny ecsetféleséget dicsérjük. A festékes ujjacskák nyomtatásával viszont pontszerű, jobbára körkörös foltok keletkeznek a lapon, amelyek különböznek az ujjfestéssel húzható csíkoktól. Természetesen a két technikát csak elméletben különböztethetjük meg egymástól, – a kisgyermek magától értetődő természetességgel használja mindkettőt egy lapon.

II.2. Nyomtatás növényekkel (bionyomatok)

A legszebb nyomatok az ősszel lehulló falevekről készíthetőek. A levél fonákját, – ahol az erek erősen kidomborodnak – festékezzük be ecsettel, majd festékes felével tegyük a papírra és kezünkkel alaposan nyomkodjuk végig teljes felületét.
A hagymát és a káposztát félbevághatjuk a hossztengelye mentén vagy arra merőlegesen is. Az előbbi esetben egy fára emlékeztető nyomatot kapunk, ahol szerencsés esetben felismerhető a központi függőleges szimmetriatengely és az abból jobbra-balra kinövő ívek rendszere. A merőleges metszet nyomatán koncentrikus körök rendszerét fedezhetjük fel a gyermekekkel együtt. Mindkét nyomatfajta jó kiindulási alapot jelenthet a labirintus-játékhoz, amelyet a legtöbb gyermek (szinte életkortól függetlenül) szeret. Például egy nagyméretű káposzta tiszta rajzú nyomata, – amely persze csak a pedagógus hozzáértésével készülhet – lehetőséget ad a gyermeki továbbrajzolásra: titkos utak és rejtekhelyek ceruzával vagy filctollal való bejelölésére.
A krumplinyomathoz olyan kis méretű krumplit válasszunk, melyet a kisgyermek jól meg tud majd fogni. Késsel vágjuk félbe és már készen is van a dúc. Vághatunk mintát is az így előkészített sík felületbe, – ezzel még izgalmasabbá tehetjük a nyomat rajzolatát. A gyermekek ecsettel festékezhetik és nyomtathatják a motívumot. Ügyeljünk, hogy ne legyen túl vizes a festék, hiszen azt majd a krumpli természetes nedvessége tovább hígítja. Hasonlóképpen pecsételhetünk a sárgarépával, ha előbb a hegyesedő gyökérvéget a hossztengelyre merőlegesen síkra vágtuk olyan magasságban, hogy körülbelül egy centiméter átmérőjű körformát kaptunk. Ezzel a pontozás, vagy inkább pöttyözés kedvelt vizuális játékát gyakorolhatják: megtapasztalhatják, hogy egy nagyon egyszerű alapforma ismétlésével megeleveníthető az egész lapfelület, hogy a pecsételt pontocskák sűrítése sötétedést, ritkulása pedig világosodást eredményez.

II.3. A sablonnyomtatás (stencil)

Síknyomtatási eljárás a sablonnyomtatás (stencil). Alapelvét felhasználhatjuk és a technikát leegyszerűsítve nyomtathatunk nem csak papírra, hanem egyéb anyagokra, így textilre, vagy falra is a gyerekekkel. Keményebb rajzlap vagy karton felületéből kivágjuk azokat a formákat, amelyeket a nyomaton majd látni szeretnénk. Nyomtatáskor a sablont rászorítjuk az üres papírra és nagy ecsettel annak egész felületét átfestékezzük, hogy a festék átfolyva a sablon lyukas részein a nyomatunkra kerülhessen. A stenciltechnikában tehát – ellentétben a magasnyomással – a negatív forma engedi át a festéket és alakítja a nyomatot. Ecsettel való festés helyett spricceléssel, szivaccsal vagy fúvással is festékezhetünk. A stencil „ma a street art mozgalom kedvelt technikája, ámbár festők és grafikusok a XX. század elején már felfedezték és művészi célra használták (…).”– írja Koscsó László.(Koscsó 2006,143.)

III. Ismerkedés a színekkel

Először az alapszínekkel és két alapszín keverékével ismerkedjünk meg. A számunkra legfontosabb színtani alapismereteket Johannes Itten kutatásaira támaszkodva foglaljuk össze.

A három legfontosabb szín a kék, a vörös és a sárga. Ezeket a színeket semmilyen más színből nem tudjuk kikeverni, ezért is nevezzük őket alapszíneknek, első rendbeli színeknek, vagy primér színeknek.

„Közismert dolog, hogy a normális színlátású ember képes megtalálni azt a vöröset, amely sem nem kékes, sem nem sárgás; azt a sárgát, amely sem nem zöldes, sem nem vöröses; azt a kéket, amely sem nem zöldes, sem nem vöröses. Ajánlatos úgy megvizsgálnunk minden egyes színt, hogy semleges szürke háttér előtt nézzük meg őket.” – javasolja Johannes Itten. (Itten 2002, 34.)

Helyezzük el ezt a három színt egy körbe szerkesztett háromszögben úgy, hogy azok mindegyike a háromszög egyharmadát töltse ki – folytatjuk Itten gondolatát. A háromszög köré rajzolt körbe szerkesszünk egy hatszöget, melynek három csúcsát már megadják az alapszínekkel kitöltött háromszög csúcsai. Az így keletkezett három kisebb háromszög hosszú szárai a három első rendbeli színt tartalmazó nagy háromszög oldalaihoz illeszkednek. A kis háromszögeket mindig azoknak az alapszíneknek a keverékével töltsük meg, amelyekkel érintkeznek. A primér színeket tartalmazó nagy háromszögünk sárga-vörös éle a kis narancs háromszöggel, kék-sárga éle a kis zöld háromszöggel, vörös-kék pereme pedig a kis ibolya háromszöggel lesz határos. Így foglalják el helyüket Itten rendszerében a második rendbeli, kevert színek.

Tehát ha két alapszínt egymással összekeverünk, akkor kapjuk meg a másodrendű vagy szekunder színeket. A vörös és a kék keveréke lesz az ibolya, a kék és sárga keveréke adja a zöldet és ha a sárgát keverjük vörössel, akkor narancsot kapunk.

Ha a hat színünket tartalmazó hatszög köré egy gyűrűt szerkesztünk és ennek megfelelő cikkelyeit megfestjük azokkal az első és második rendbeli színekkel, amelyeket hatszögünk aktuális csúcsa mutat és cikkelyek közti mezőbe mindig az első rendbeli és a mellette lévő második rendbeli szín keverékét festjük, akkor megkaptuk a tizenkettes színkört. Ebben az eddigiekhez képest új, harmadik rendbeli (hiszen egy első és egy második rendbeli szín keverékei) színeket nyertünk.

III.1. Színes játékok

A kisgyermek számára csodálatos felfedezés, mikor látja, hogy két szín összekeverése nyomán egy harmadik, önálló szín keletkezik. „A színekkel varázsolni lehet!" – állítja a gyermekkel együtt a színtani felfedezések okozta öröm láttán Barba Wolffhardt és Angelica Hagenstein. (Wolffhardt és Hagenstein 1986, 10.).Ezután a szerzőpáros leír egy színkeverési játékot, amely a vízben oldódó, áttetsző színek átalakulásának folyamatát mutatja be. Oldjunk fel külön vörös és külön kék vízfestéket. Mindkét festékoldatot töltsük áttetsző műanyag pohárkákba – ez gyerekkézben biztonságosabb az üvegedénykéknél. Ezután töltsünk meg egyharmadáig vízzel egy nagy átlátszó poharat. Öntsük lassan mindkét pohárkánkból egyszerre a kék és vörös színű festékoldatot a nagy pohárba és figyeljük a színek lassú örvénylését, fokozatos keveredését. Egy idő múltán látjuk, hogy csillapul a színfelhők mozgása, sőt, egyszerűen kezdenek eltűnni a kék és vörös felhők. A víz kezd egységes színben ragyogni: egy új szín jelenik meg, az ibolya. Az előző két alapszín összeolvadt egy egészen új színné, a violává! Hasonlóképpen előállíthatjuk a zöld színt, ha kék és sárga festékoldatot öntünk össze. A vörös és sárga festékoldat összefolyatásából pedig narancs festőlét alkothatunk.
Még ma is emlékszem arra az örömre, amit az új szín megjelenése, szinte a semmiből való előbukkanása okozott. Talán három éves lehettem, amikor édesanyám – aki nem festő, hanem zenepedagógus volt –, szinte mellékesen elmondta, – tehát nem mutatta meg a gyakorlatban, csupán az elméletét magyarázta el néhány mondatban – hogy a kék és sárga keveréke zöldet ad. Azonnal kipróbáltam a színes ceruzáimmal: először a kék, azután rá a sárga. Az eredmény: zöld! A sárga ceruzám hegye sem sárga már, hanem sárgászöld. Új próbálkozás: most előbb a sárga folt (lengőfirka – mondanám ma, felnőtt fejjel), rá a kobaltkék. Az eredmény ismét zöld, bár másfajta, mint az előző, de azért zöld. Nem tudtam betelni azzal a csodával, amit a színek produkáltak. Figyeltem, hogyan tűnik el a két alapszín, hogy átadja a helyét egy eddig nem létezőnek, a zöldnek. Mint a monotónia kedvelője, heteken át boldogan kevertem ki a különféle zöldeket.
A kisgyermekek színfelismerését fejleszthetjük a „Milyen szín ez?" játékkal. Színes lapokra van szükségünk, amelyeket magunk elkészíthetünk, úgy, hogy tiszta primér színekkel festjük be az egyes kartonokat. Ugyanígy megfestjük a tiszta szekunder színeket is. A szürke alapra helyezett színek felismerése és megnevezése lehet a játék tárgya. Ha a későbbiekben megfestjük a tizenkettes színkör többi színét is, akkor már egy jóval bonyolultabb színfelismerő játék kellékével rendelkezünk, hiszen ebben az esetben már első, második és harmadik rendbeli színek is a rendelkezésünkre állnak.
A játék másik változata nem a színek megnevezésére koncentrál, hanem a megfelelő primér vagy szekunder szín kiválasztására. Itt egyszerre két-három rokon színt helyezünk el a szürke kartonra, ügyelve arra, hogy a színkör szerinti első vagy második rendbeli szín köztük legyen. Kérdésünk ebben az esetben (ha a primér kék mellett más kékeket, a kéknek zöldbe, sárgába hajló változatait mutatjuk): Melyik az igazi kék? Hová bújt a kék? Ha a zöldet keressük, akkor az igazi zöldet „rejtjük" el a „színrokonai" között? Hol lapul az „igazi" zöld?

III.2. A varázslatos komplementerek

Egy újabb játék segítségével színeket varázsolhatunk egy rövid időre oda is, ahol a valóságban csak üres fehér rajzlap van. Fessünk tiszta alapszínből egy nagy egységes foltot a rajzlapunk közepére. Ha megszáradt a festék, akkor a színfolt közepét jelöljük meg egy fekete ponttal – ezt ceruzával megrajzolhatjuk. Ezután fordítsuk meg a rajzlapot

és az üres hátoldal közepére is rajzoljunk egy fekete pontot,– lehetőleg ugyanoda, ahol a festett oldal pontja van. Ezek a papír két oldalán azonos helyre rajzolt pontok hivatottak fixálni a tekintetünket. Ha mindennel megvagyunk, kezdődhet a „varázslatra való előkészület". Ez csupán egy pontra való nézésből áll. Úgy helyezzük magunk elé a színes rajzlapunkat, hogy az erős, egyenletes megvilágítást, lehetőleg súrolófényt kapjon. A legjobb a napfény. Most tekintetünket szegezzük hosszú időre, legalább egy percre – kisgyermek számára ez végtelenül hosszú idő – a színfolt közepére rajzolt fekete pontra. Ha letelt az idő, akkor gyorsan fordítsuk meg a rajzlapot és ugyanúgy mint eddig, nézzük itt is a rajzlap közepén lévő pontot. És ekkor következik be a csoda: az üres rajzlapon megjelenik a színfoltunk – ugyanolyan alakú és méretű, mint amilyen a festett oldalon van – csak a színét változtatta meg a festett szín komplementerére! Odavarázsoltuk a komplementer színpárt,– pontosabban csak a látványát idéztük meg. Rövid ideig tart a káprázatos látvány, azután lassan veszít színe a telítettségéből, fokozatosan halványul, míg végül mint egy kis felhőfoszlány, elillan a rajzlap fehér egében. De a vizuális élmény emléke megmarad. A játék idővel megismételhető mindhárom primér színnel: ha sokáig a sárga színfoltra tekintünk, akkor az ibolya jelenik meg, a vörös festmény nézése a zöldet idézi meg, a monokróm kék tartós látványa a narancsot hívja elő.
„Különös és mindmáig megmagyarázhatatlan az a fiziológiai tény, amelyet megfigyelhetünk mind az utóképpel, mind a szimultán effektussal kapcsolatban: szemünk megköveteli valamely adott szín komplementer-kiegészítését és ha azt nem kapja meg ténylegesen, létrehozza önmaga." – írja Johannes Itten. (Itten 2002,79.) Játékunk igazolja, hogy a komplementer pároknak rendkívül fontos szerep jut színlátásunkban és a színekkel való bármilyen alkotó jellegű tevékenységünkben.
Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a kisgyermek játékos festői kísérleteiben fontos szerepet tölthetnek be a komplementer vagy kiegészítő színpárok. „Ha két festék pigmentális keverékéből semleges szürkésfekete jön létre, a két színt komplementer színnek nevezzük. (…) Furcsa kettős két komplementer szín! Ellentétesek, de kölcsönösen megkövetelik egymás létét, egymás mellett a legnagyobb világítóerőre kapnak, keverékükben pedig szürkévé semmisítik egymást – akárcsak a tűz és víz." – írja Itten. (Itten 2002, 78.) A komplementer párokat a színkör egymástól legtávolabbi, szemben álló színei alkotják, de megtaláljuk a párokat a három első rendbeli és három második rendbeli színből álló hatszögben is. Minden első rendbeli szín kiegészítő párja a másik két első rendbeli szín keverékéből létrejött szín. Tehát a minden kiegészítő pár tartalmazza a három alapszínt. A komplementer színpárok a következők: sárga – ibolya (a kék és vörös keverékéből létrejött szín); vörös – zöld (a sárga és kék keverékéből létrejött szín); kék – narancs (a vörös és sárga keverékéből létrejött szín).

III.3. A szürke

Az alapszínek és a komplementerek keverése nyomán keletkező szürke megtapasztalása elemi színélmény forrása lehet, ha a spontánnak indult színkeverési játék eredményére felhívjuk a kisgyermek figyelmét és így ösztönözzük további színes kísérletekre. A kortárs művészetben élő praxis a színektől való tartózkodás, így Fehér László festőművész is gyakran fest fekete-fehér, vagy a szürke tónusokra hangolt képeket. Elgondolkoztató, amit a művész saját színhasználatáról mond – amely egyfajta művészi reakció korunk túlkolorizált valóságára. Egy riport során Martos Gábor művészeti író tette fel a festőművésznek az alábbi kérdést:

- „A képein, mint ezen is, mindig nagyon kevés szín jelenik meg. Ennyire „színtelennek" látja a világot?

Nem, sőt, a hetvenes években készült hiperrealista képeim még kifejezetten színesek. Bár igaz, hogy a szürke-fekete már ott is dominánsan jelen van, ami akkor bizonyos társadalmi célzatosság volt, hiszen azokat a hétköznapokat próbáltam meg feldolgozni, amelyekben éltem. De másfelől, hogyha gyorsan forgatunk egy színkorongot, ami pedig teli van színnel, az is szürke lesz. Tehát a mozgás, létezésünk egész dinamikája egy megfoghatatlan, szürke színben jelenik meg.” (Martos 2004. 04. 10., 6.) (Martos Gábornak Fehér László festőművésszel folytatott beszélgetéséből hosszabban idézek a Transzcendencia a művészetben című könyvemben.) (Kovács-Gombos 2011, 172.)

- Fehér László fenti gondolatát nem csupán a művészetfilozófia vagy a színtan oldaláról boncolgathatjuk, hanem egy gyermekjátékra való konkrét utalásként is értelmezhetjük. A színes pörgettyűt mi is könnyen elkészíthetjük. Vastag kartonból korongot vágunk ki, amelynek a közepébe lyukat fúrunk. Ide illesztjük a korong síkjára merőleges tengelyt, amelyet a legegyszerűbb fából készíteni. Jó a hurkapálca, de még jobb, ha vastagabb, faáru boltban kapható (fa tiplinek gyártott) rúdból fűrészelünk le körülbelül 10 centimétert. Ebben az esetben jobb, ha a korongunk is falemezből (akár farostból) készül. Úgy ragasztjuk a tengelyt a korongba fúrt lyukba, hogy a korong alatt és felett is azonos szakasz maradjon. Ha a tengely alsó végét hegyesre faragjuk, azzal csökkentjük a súrlódási ellenállást és pörgettyűnk majd tovább forog. Már csak a festés marad hátra: elég, ha a korong közepéből kiindulva sugárirányban három részre osztjuk fel a kört és az így keletkezett cikkelyeket temperával, vagy akrilfestékkel kifestjük sárgára, kékre és vörösre. A megpörgetett korong szürkévé keveri a gyermekszemekben – és a mi szemünkben is – az első rendbeli színeket. Ismét egy színcsoda tanúi lehetünk, éppen úgy, ahogyan a körhintán mi is elszédülünk és a szemünk előtt szürke csíkokká kezd összeolvadni az előbb még oly színesnek tűnő külvilág. A gyerekek megfigyelhetik, amint a gyors pörgésben elszédülnek a pörgettyű színei és pihenni térnek. Magába rejti őket a szürke. A szürkében rejtőzködnek mindaddig, amíg tart a pörgés. Ha majd megáll a korong, akkor ér véget a varázslat és a szürkéből ismét kibújnak, ismét előragyognak a színek.

IV. A festés kezdetei

Kisgyermekekkel célszerű vízben oldódó festékekkel festeni. A két legalkalmasabb festékfajta a vízfesték és a tempera. Ma már a művészfestékek és a tanulófestékek mellett számos festékgyár foglalkozik kisgyermekeknek való festékek kifejlesztésével és előállításával. Ezeknél a speciális festékeknél elsődleges szempont, hogy szájba véve, megnyalva vagy lenyelve se legyenek az egészségre ártalmasak. Fontos a kisgyermek kézméretéhez való igazodása a festékkorongoknak, a korongokat tartó palettáknak és a tubusoknak. Folyékony festék tárolására és adagolására tervezték a csőrrel végződő, jól záródó tubusokat. Ezek ugyanis festés közben megakadályozzák, hogy a felborult flakonból kiömöljék a festék és a festés befejeztével sem kell aggódnunk, hogy a véletlenül nyitva hagyott tubusban megszárad és tönkremegy a festék. A tubusok olyan hígításban tartalmazzák a festéket, amelyik ideális a festéshez – nem kell hozzá utólag vizet keverni. Végül meg kell említenünk a kisgyermeknevelő pedagógus számára örömteli tulajdonságukat, a könnyű lemoshatóságot.

A vízben oldható festékeket felhordhatjuk a rajzlapunkra ecsettel, szivaccsal, spricceléssel, csurgatással, csöpögtetéssel, nyomtatással, vagy fújással (fúvócsővel porlasztva). A festéssel még éppen csak ismerkedő kisgyermeket azonban a felsorolt lehetőségek még azért nem érdeklik, mert egy mindennél egyszerűbb, radikálisabb

eszközt fedezett fel: a saját ujját. Ma már kapható kifejezetten ujjfestésre kifejlesztett festék. Lehetőleg ilyen festéket szerezzünk be: anyagát, állagát tekintve ez a legalkalmasabb a saját ujjacskáival festő kisgyermek számára. Az ujjal festés bizonyára a legelső festői próbálkozás mindannyiunk életében. Élményét leginkább a festőanyaggal való közvetlen találkozás adja. A kisgyermek még szeretné a számára új és vonzó anyagok tulajdonságait a lehető legtöbb érzékszerv segítségével megismerni. Kíváncsi, hogy milyen a látványa, milyen a festék tapintása, milyen a festék íze. De ugyanígy kíváncsi arra is, hogy ujjainak milyen érzést okoz a festék papírra kenése. A későbbi életkorban megismert és elsajátított technikák mindig valamilyen eszközt iktatnak az alkotó és a matéria közé. A festő csupán az eszközt irányíthatja és többé már nem érezheti keze tapintásával a festék képlékenységét, sűrű vagy híg voltát, hűvösségét vagy langyosságát. Csupán a szemével kísérheti immár a festék útját a papíron. Meg van fosztva a maszatolás taktilis örömétől.
A kisgyermek ösztönösen helyes technikai érzékének igazolásaképpen álljon itt saját kamaszkori emlékem. Tizenhat éves koromban lehettem Várady Lajos festőművész magántanítványa. A szénnel való portrérajzolásnál a finom részletek, puha tónusátmenetek megteremtése nehezen ment a vastag rajzszén és a hegyesre pödört szénporos papírzsebkendő, vagy finom rongydarabka segítségével. „Tedd fel a fényt az ujjaddal, fiam! – mondta ekkor Várady mester és egy rutinos lendülettel a mutatóujját végigfuttatta a problémás szénfelületen. Érintése letörölte a kellő helyről a felesleges szénport és alatta felragyoghatott a papír. Pontosan ott és úgy jelent meg a tanulmányrajzon a fény, ahogy én is akartam, de nekem az az előbb említett eszközökkel sehogy sem sikerült. „Jegyezd meg jól" – fűzte még hozzá mesterem – „az emberi kéznél, az ujjak érintésénél nincsen érzékenyebb és finomabb festőeszköz". Igen, bizonyos esetekben még a felnőtt művész is használja közvetlen festőeszközként a kezét és az ujját.

IV.1. A festés szenvedélye. Mivel fessünk?

Mielőtt rátérnénk a számunkra legfontosabb festészettechnikai ismeretek vázlatos áttekintésére, újból hangsúlyozzuk a festés örömforrás mivoltát. Ez az, ami már a kisgyermeket is a festékhez, az ecsethez és a papírhoz csábítja. Bernáth Aurél, az európai hírű festőművész így ír két és fél éves unokájának festői szenvedélyéről:
„ – Most festeni fogunk, Kuszi! – mondtam neki becenevén, s a bő vizes ecsettel már olvasztottam is számára a cinóbervörös festéket. S melyik gyerek nem talál rögtön magára, ha maszatolni lehet a fehér papíron?!
Kuszi, mint egy hadvezér látott a színrendek felsorakoztatásához, majd összekuszálásához. A színek könnyen adják magukat, s a rajzlap fehérjéből perceken belül hellyel-közzel maradt csak valami.
Jött az újabb papír, s Kusziban nem lankadt a szenvedély. Papírt papír után kellett eléje raknom, vette a vizet, olvasztotta a gombfestékeket. Elsőnek szerette a vastag vonalakat húzni, majd mikor erre ráunt, körözö mozdulatokkal a nedves vonalakat kezdte egymásba olvasztani. Fél papírlapnyi színpocsolyák keletkeztek így, melyeken aztán már nem volt mit alakítania.
Újabb papír. Mondhatom, hogy akvarellpapír-készletem erősen fogyni kezdett – nem voltam felkészülve ekkora szenvedélyre." (Bernáth és Szobor 1973, 5.)
De mivel is fessünk? Szinte bármivel, ami színes nyomot hagy a papíron. Ehhez persze a pigmenteken kívül valamilyen kötőanyagra is szükség van. „Lenbach mondta egyszer a maga egyszerű, bajor módján: Mindennel lehet festeni, ami ragad." (Welthe 2004, 187.) – idézi a 19. század nagy müncheni festőművészét Kurt Welthe és ezzel a kötőanyagok

fontosságára utal. Számunkra a legalkalmasabbak a vízben oldódó kötőanyaggal készült festékek közül a vízfestékek és a temperák különféle változatai. Ha kisgyermekkel festünk, akkor a vízfesték és tempera közti számos különbség közül legfontosabbnak a festékek eltérő sűrűségét és fedőképességét tarthatjuk.

A vízfesték (a művészvilágban használatos akvarell elnevezés a latin aqua/víz kifejezésből származik) mint a neve is mutatja, vízzel erősen hígítandó, ezért is csekély a fedőképessége. Mivel az általa képzett színfoltok többnyire áttetszőek, ezért, ha azt szeretnénk, hogy a festékszín tisztán érvényesüljön, akkor ügyelnünk kell a festéshez használt papír színére. Csak a fehér papíron érvényesülnek jól a vízfesték színei, mert csak a fehér alap biztosítja a színek tiszta, keveretlen ragyogását. Ugyanis ha színes papírra festünk, akkor a papír alapszíne átüt a rá lazúrosan felvitt vízfestékrétegre, így annak színét megváltoztatja. Minél világosabb szín kívánunk festeni, annál vizesebb, – azaz kevesebb pigmentet tartalmazó – festékoldatot vigyünk fel a papírra, hogy jobban átlátszódjék a papír fehérsége. A fehér színt tehát maga a papír adja, ezért az igazi akvarellista nem is használ fedőfehéret. Mi is csak nagyon indokolt esetben nyúljunk a fehér festékgombhoz, vagy a külön a készlethez adott fedőfehéret tartalmazó kis tubushoz. Mivel ennyire fontos a vízfestéknél a papír minősége, ezért lehetőleg jó minőségű, speciálisan vízfestéshez gyártott akvarellpapírt használjunk. Lényeges a technikának megfelelő ecset megválasztása is. Akvarellezéshez lágy szőrű ecseteket válasszunk. Puha ecsettel a kisgyermek is könnyedén fest. A festés megkezdése előtt hordjunk fel mindegyik festékkorongra egy kevés vizet, hogy a pigmenteknek és kötőanyaguknak legyen elég idejük oldott állapotba kerülni.

A tempera („Az újlatin temperare szó annyit jelent, mint ’keverni’, ’elegyíteni’." – magyarázza Welthe) (Welthe 2004, 311.) – a vízfestékkel ellentétben – nem igényel különösebb hígítást. A legtöbb gyermekek számára gyártott tempera sűrűsége ideális, ezért csupán ki kell a tubusból nyomnunk egy nagyobb palettára a lassan folyó festéket és máris kezdhetjük a festést. Ha sűrűbb a festékünk, akkor célszerű az alap és a kevert színeket valamint a fehéret kis különálló lapos műanyag tálkákba (szilkékbe) előre vízzel hígítva megfelelő állagúra kikeverni. A temperát sűrűn hordjuk fel a papírra, mert a testes festékréteg adja meg a festmény szépségét. Ne vizezzük túlzottan, mert ebben az esetben elveszti fedőképességét és lazúrosságában az akvarellhez kezd hasonlítani, ám annak tiszta ragyogása nélkül. Ha elég sűrűn visszük fel a festékrétegeket, akkor azok a papírt teljesen elfedik. Ezért is lényegtelen, hogy milyen színű papírra festünk. A temperánál ugyanis a színeket egymással keverjük és hogy milyen színű volt alattuk az alap, az már nem látható. Így azután a festéshez felhasználhatunk bármilyen szürke, okker, esetleg barna csomagoláshoz gyártott kartont. Festhetünk nagy ívekben beszerezhető vékony csomagolópapírra is – ha megszárad, ismét megkeményedik és felragyognak rajta a testesen felfestett színek. A csomagolópapírt leteríthetjük a földre, de felerősíthetjük a falra is – ezáltal a gyermekek megtapasztalhatják az állva festés izgalmát: talán ekkor fedezik fel először a (mindig) lecsurgó festék nyomait, majd később észrevehetik a mindig lefelé tartó festékcsíkok párhuzamosságát és a sávok maszatos erdejéből szinte automatikusan keletkező függőleges struktúrákat. Temperához használjunk keményebb szőrű ecseteket is. A széles sörteecsetekkel könnyebb a sűrű festék felhordása.

Nagy hasznát vehetjük a lapos sörteecseteknek nyári délelőttökön, ha kint, az udvar aszfaltozott felületére festünk. A lapos tálkákban előre odakészített, tejföl sűrűségűre hígított temperák, a nagy vizesedények már látványukkal is inspirálják a gyermekeket a festésre. Az aszfaltfestésnél alig képzelhető el szabadabb festésmód. Itt ugyanis kipróbálható minden technikai kísérlet. A festék spriccelhető az ecset lendületes mozgatásával, de lehet a színeket csöpögtetni vagy csurgatni is. Ha kis szivacsdarabkákat is adunk a gyerekeknek festőeszközként, azzal újabb felületi hatásokat érhetnek el. A

festékbe mártott szivaccsal bélyegzőszerű nyomatok sorát képezhetik, de hosszasan a felszínen húzva vastag színcsíkokból álló kompozíciót is alkothatnak. A fent és lent kérdése itt végképp megszűnik. De ugyanígy értelmetlenné válik a képmező jobbra, vagy balra való lehatárolása is. A gyerekek szabadon mászkálhatnak a kép peremén, sőt, beléphetnek (bemászhatnak) magába a képbe. A gyermekszemmel szinte végtelen aszfaltfelület bizonyos részét festéssel birtokba vehetik és azt bármelyik irányba szabadon növelhetik. Megszűnik a kép fő nézete: szinte minden irányból értelmezhető. Ez persze azt is jelentheti, hogy a festményen nincsen értékesebb vagy értéktelenebb részlet, valamiképpen minden ecsetvonás, minden színfolt vagy fröccsenés önmagában is értelmezhető, hiszen önnön jelentésének hordozója. Ez az egyenértékűség, ez a minden irányban való szabad terjeszkedés az amerikai művész, Jackson Pollock munkamódszerét juttathatja eszünkbe, amely – többek között – a kompozíción belüli képelemek hierarchikus viszonyának megszűnését eredményezi. „A minap egy műkritikus azt találta írni a képeimről, hogy se kezdetük, se végük. A megjegyzést korántsem bóknak szánta, pedig az volt. Egy igazán jóleső bók." idézi Pollock-ot Karl Ruhrberg. (Ruhrberg 2004, 272.)„Pollock hatalmas méretű vásznat terített le a padlóra és hagyta, hogy a festék az ecsetjéről vagy a dobozból rácsurogjon. Megszületett a „dripping", vagyis a csurgatásos festés (…)."– jellemzi a festő munkamódszerét Ruhrberg. (Ruhrberg 2004, 274.)
Külön öröm az elkészült kép száradásának megfigyelése. Az aszfalton a víz sötét foltként látható. Ugyanígy, a tempera színei is vizes állapotukban jóval sötétebbek, mint szárazon. Ha türelmesen nézzük a gyerekekkel a napsütötte meleg aszfalton a saját festményük száradását, akkor egy valóságos színvarázslatnak, a színek „nap általi előhívásának" a tanúi lehetünk. Láthatjuk, amint a szikkadó színek fokozatosan kivilágosodnak és ezzel együtt egyre erősebbé válik fedőképességük is. Amikor a színek már teljes erejükben ragyognak a napfényben, elhangozhat a dicséretünk: látjátok, milyen színpompás képet tudtok festeni.
Mint az ujjfestés tárgyalásakor megállapítottuk, az ujjával festő kisgyermekhez képest az ecsetet használó alkotó kevesebb érzékszervén át kötődik a matériához. Tulajdonképpen már csak közvetett kapcsolatban áll a festékanyaggal. Ez a közvetítő eszköz az ecset. Bizonyos esetekben azonban az ecset, vagyis az ecset mozgása – alapfunkcióján kívül – egy új érzékszervet vonhat be a festés aktusába: a hallást. Barokk zene-és művészettörténeti párhuzamunk Pascal Quignard: A hetedik húr című regényéből származik: a gambavirtuóz Monsieur de Sainte Colombe egy alkalommal elmegy tanítványával, a fiatal Marin Marais-val a híres festő, Lubin Baugin műtermébe. Miközben figyelik, amint a művész egy csendéletén dolgozik, Monsieur de Sainte Colombe felhívja tanítványa figyelmét a hangra, amit a festő ecsetje kelt. „Hallgassa a hangot, amit Monsieur Baugin ecsetje csinál." Mindketten lehunyták a szemüket és hallgatták őt, amint fest. Amikor a festőművész megfordult és megkérdezte, hogy miről is suttognak egymással, a gamba mestere, Monsieur de Sainte Colombe a következőt válaszolta: „A vonótechnikáról beszéltem és azt összehasonlítottam az ön ecsethúzásával." (Quignard 1992, 58.) Ez az epizód ismét emlékezetünkbe idézheti a lengőfirkával kapcsolatos megfigyeléseinket: a vonó mozgásának szép lendülete szinte automatikusan keletkezik, hiszen a hangok megszólaltatásáért történik minden. A vonó ívelő játékának látványa csupán külön ajándék a szemnek. Ezzel ellentétben a festő ecsetje a festmény megalkotásáért mozog. Az ívelő ecsetvonások hangja a vásznon csupán külön ajándék a fülnek. Így segítik egymást az érzékszervek, hogy átléphessünk a művészeti ágak közti határokon és ezáltal megismerésünk teljesebbé válhasson.

V. A mintázás kezdetei

„Az ősembernek, akinek az életben maradása függött a természet változásaitól, igen korán észre kellett vennie, hogy egy állat vagy egy másik ember otthagyja lába nyomát a puha talajban, vagyis a lenyomat a talp képe. Ez a megfigyelés az alapja a legegyszerűbb dombormű- és szoborkészítési módszernek is: a képlékeny agyagba nyomjuk a tenyerünket, s megkapjuk annak negatívját. Ha a mélyedésbe gyorsan megkötő gipszet öntünk, a kezünk domborulatával egyező pozitív másolatot nyerünk." – magyarázza Beke László. (Beke 2003, 22.) A kisgyermek első mintázási kísérleteinek – hasonlóan a nyomtatáshoz és a festéshez – alapeszköze és egyben modellje is a saját keze. Ha puha agyaglapba, vagy gyurmába nyomhatja a kezét, rögtön látja annak negatívját. A nedves homokban való játékok némelyikének modellje is a gyerekkéz. „Így készítették a gyerekek régen a homokkemencét: kezük fejére vagy a meztelen lábfejükre kis dombocskát raktak, lelapítgatták, s óvatosan kihúzták a kezüket vagy a lábukat a homok alól."– írja Kardos Mária keramikus. (Kardos 1988,12.)
A nyomok megjelenhetnek bármilyen képlékeny anyagban. A kisgyermek könnyen felismeri az általa okozott anyaghiányt, vagy deformációt és később azt már tudatosan is tovább alakítja. Ilyesfajta „alkotásra csábít" többféle élelmiszer felszíne is: a tartóban ízlésesen tálalt vaj, vagy margarin sík felületébe melyik kisgyermek ne rajzolna szívesen villájával domborművet? Hasonló öröm a homok vagy apró kaviccsal felszórt kertrészlet felgereblyézése is: a gereblyével húzott párhuzamosok hamarosan kanyarogni kezdenek, hullámos és körkörös, sokszor egymást metsző formák szőttesévé alakulnak. Izgalmas átmenet keletkezik itt a síkbeli és a téri alakítás között, amely bizonyos értelemben hasonlít a kortárs festészetben „fésült felületnek" nevezett képfelszínhez. De kezdeti „plasztikai alakítás" lehet egy alma jó étvággyal való elfogyasztása is, ha a kis harapások nyomán lassan fogyatkozó almahúsban megfigyeljük, hogyan jelenik meg a gyermekfogacskák nyoma, – mint hiány, mint egyfajta negatív felület.
A bölcsődei mintázás legfontosabb anyagai az agyag, a gyurma és a homok. De tulajdonképpen ide sorolható a hó is, hiszen az egyik legkedveltebb téli játék, a hóemberkészítés is plasztikai alakítás. A mintázás első játékai inkább a nyomhagyás már többféleképpen elemzett kategóriájába tartoznak. Az ujj- és kéznyomatokon kívül különféle növényekről és tárgyakról készíthetünk lenyomatokat az előre síklappá hengerelt puha agyagba. Szép nyomatot ad a vastag erezetű falevél vagy gabonaszál. Kísérletezhetünk durva szövésű textíliák és hálók agyagba nyomtatásával. Izgalmas térbeli játék a pecsételés. Ha egy száraz agyagrudacskának (amely olyan alakú, mint egy vastag ceruza) a végébe valamilyen egyszerű motívumot vésünk egy szöggel (ez lehet a kisgyermek bölcsődei jele is), akkor máris kezdődhet a „stemplizés". Különösen érdekes és a kisgyermek számára is jól értelmezhető lesz a pecsétnyomással keletkező kis dombormű, hiszen itt az eddig felsorolt technikákkal ellentétben nem negatívot nyerünk, hanem pozitívot. Emlékezzünk rá, hogy a pecsétnyomónkba bemélyedéseket (negatív) véstünk és ezek most az agyagba nyomás során kidomborodnak (pozitív). A pecsételés apró elemekből álló rendszerét folyamatossá tehetjük a pecséthenger megalkotásával. Vastagabb gyertya oldalába vésve a mintákat, egy körkörösen önmagába visszatérő kompozíciót alkothatunk. Ha ezt a gyertyát a gyerekek (némi segítséggel) végiggördítik az előkészített agyaglapon, akkor egy végtelenségig folytatható domborművet alkothatnak. Ugyanezeket a kísérleteket természetesen elvégezhetjük a síkká nyomkodott játékgyurmával, vagy bármilyen egyéb képlékeny anyaggal. Nyáron a homokpogácsák készítése során vezethetjük rá a kisgyermeket a negatív és pozitív térformák összefüggéseinek felismerésére, télen pedig, – az ádventi készülődéskor – a mézeskalács formák használata eredményezhet hasonló szobrászi tapasztalatokat.

Az agyaggal, vagy gyurmával való mintázás során nyomkodással, lapítással, gyúrással, sodrással, (esetleg) hengerléssel alkothatunk különféle formákat, madárfészket, tojásokat, edénykéket, több darabka összenyomásával állatfigurákat. Az így elkészített önálló plasztikai elemek (kis szobrocskák) további vizuális játék kellékei lehetnek, hiszen folyamatosan alakíthatóak: szabadon egymás mellé rakhatóak, egymásba tehetőek, sőt, egymásba is nyomhatóak.
A plasztikai alakításhoz tartoznak azok a játékok is, amelyeknek fő jellege az építkezés. A legalkalmasabbak erre a tevékenységre a mai háztartásokban felhalmozódó papírdobozok, hengerek, kartonok tömkelege. Kevés ragasztó segítségével bonyolult épületek, épületrendszerek, utcák, egész városrészek modellezhetőek belőlük. Később befesthetjük őket és a csoportszobában heteken át tartó kollektív játékok kellékei lehetnek.

VI. Alkotás a bölcsődében

A bölcsődei vizuális tevékenység többek között abban különbözik a többi művészeti ágtól, így például a zenei és irodalmi játékoktól, hogy valamilyen művészi anyagot használ fel az alkotáshoz. Maga az alkotótevékenység is az anyaghoz kötött,– ez a tulajdonképpeni időben zajló vizuális játék, de matériában jelenik meg a tevékenység végén maga a megalkotott mű is, – amely már kilépett az idő keretéből és megváltoztatott anyagával, formájával, színével maradandóan és mozdulatlanul őrzi a már elfeledett teremtő mozdulatok emlékét. A rajzolás-festés és mintázás cselekménye örömforrás a kisgyermek számára. Általában ezért a tevékenységben rejlő örömért fest és rajzol. A felnőtt művész is hasonlóképpen éli meg az alkotás boldogító voltát, de itt már sok esetben az alkotás gyötrelméről is szó esik. Ha viszont olyan szándékot keressük, ahol az alkotói folyamat célja nem önmagában, nem az alkotás spontán örömében, hanem a mű létrehozásában található, akkor ezt inkább a felnőtt művésznél találjuk meg. A kisgyermek ritkán gyönyörködik a már elkészült rajzában, szóbeli magyarázatot is általában csak akkor fűz a hozzá a későbbiekben, ha azt a pedagógus, vagy a szülő kifejezetten kéri.
Mivel az alkotás és annak eredménye, maga a kész mű is anyagi természetű, ezért a vizuális tevékenységet az anyagok diktálta szabályokhoz kell igazítanunk. Bizonyos művészi technikák fizikai és vegyi folyamatokhoz kötöttek, ezért előre tudnunk kell a játék kezdetét és annak végét is. Szükség van tehát a foglalkozás megtervezésére és a foglalkozás előkészítésére. Az előkészület után rögtön el kell kezdeni a vizuális tevékenységet és a kellő idő letelte után be kell fejezni. Hiába szeretnénk tiszteletben tartani a kisgyermek játékválasztási szabadságát, ha a festészet és a plasztika alapanyagai ezt nem engedik. Fokozottan érvényes ez akkor, ha az egész csoportot be szeretnénk vonni valamilyen vizuális játékba. Más a technika által megszabott kötöttség foka akkor, ha a gyerekek külön-külön alkotnak valamit és más, ahol nem csupán azonos technikát gyakorolnak, hanem egyetlen kollektív művet alkotnak. Ez utóbbi tevékenységfajta még több tervezést és előkészítést igényel.
Vannak persze olyan egyszerű, főképpen rajzos technikák, amelyek bármikor elkezdhetők és abbahagyhatók. De ezeknek a technikáknak a műveléséhez is kell valamiféle rejtettséget biztosító „kuckó”. A csoportszoba adta lehetőségeket figyelembe véve alakítsunk ki egy „műteremsarkot”. Ez legyen az a hely, ahol mindig mód van a spontán vágy vezérelte alkotásra. Itt halmozhatjuk fel azt a rajzkészletet, amellyel bármikor lehet rajzolni, amelyhez nem szükséges semmiféle előkészület. A műhelysarok jól megvilágított legyen, – lehetőleg az ablak közelébe helyezzük, hogy a legtöbb

napszakban természetes fényt kapjon. Ha a rajzasztal lapja mosható, akkor nem szükséges újból és újból (amúgy is feleslegesen) figyelmeztetni az elmélyülten dolgozó kisgyermeket a tiszta munkára. Jó, ha a műhelysarkunk némiképpen szeparált a csoportszoba többi részétől, mert így lehetőséget ad bizonyos lelki „elvonulásra", ami minden képzőművészeti tevékenység alapfeltétele. Az asztal melletti polcra rakjuk a grafitceruzákat, színes ceruzákat, rajzkrétákat, viaszkrétákat, filctollakat, golyóstollakat, – vagyis azokat a rajzeszközöket, amelynek használatához nem kell hosszas előkészület. Természetesen csak azokat a rajzeszközöket tegyük elérhető magasságba, amelyek nem veszélyeztetik a kisgyermek testi épségét. A polcra kerülhetnek a rajzlapok is. A színes ceruzák és kréták látványa kissé hasonlít a cukrászdák fagylaltkészletének tarkaságára: mindkettő nagyon csábító. Remélhetjük, hogy a kisgyermeket nem csak a fagylalt, hanem a rajzolás édessége is vonzza. Nem meglepő a párhuzam, hiszen számtalanszor tapasztalható, hogy a rajzolási vágy az édesség utáni vágyhoz hasonlóan, szinte rohamszerűen tör rá a gyermekre. Saját unokám, a két és fél éves Domonkos elmélyültnek tűnő játék közben, hirtelen ötlettől vezérelve kívánja meg a rajzolást. „Rajzolni szeretnék" – mondja minden átmenet nélkül. „Rajzlapot kérek" – folytatja ezután. Előfordult, hogy a sok olajfesték, ecset és vászon között alig találtunk számára alkalmas papírt és ceruzát. Mikor végre megleltük, megkaptam az enyhén ironikus, igazi gyermeki megjegyzést: „még jó, hogy a nagyapó műtermében végre találtunk egy ceruzát".
Ha a kisgyermek rajzolni szeretne és lehetőséget is kap a rajzolásra vagy festésre, akkor a pedagógus feladata nem határozható meg előre, és főképpen nem pontokba szedve. Segítenie kell a rajzolást, de többnyire csak indirekt módon. Többnyire egy-egy biztató megjegyzés, segítő kérdés, a készülő kép bizonyos részeire való rámutatás elegendő is, hogy a rajzolás lendülete ne lankadjon. Ha kell, mutassuk meg a rajzolás vagy festés helyes technikáját, a ceruzafogást, az ecsettartást, a helyes ecsethasználatot, igyekezzünk fékezni a túlzott vizezést és festékezést. Előfordul, hogy a kisgyermek többször és nyomatékosan kéri, hogy kapcsolódjunk mi is be a rajzi játékába, – ha bátrak vagyunk, akkor megkezdődhet az együtt rajzolás izgalmas és esztétikai kockázatot is rejtő játéka. Ez már persze messze visz minket az önálló gyermeki képzőművészeti alkotásról, kifejezésről és vizuális kommunikációról kialakult általános elképzeléstől, viszont megnyerhetjük vele a kisgyermekkel való vizuális kommunikáció egy nagyon sajátos formáját, amely nem az esztétika síkján mozog, viszont erős érzelmi kapcsolat kialakítására ad lehetőséget. Bernáth Aurél festőművész nem félt ebbe a kalandba bocsátkozni. Saját, két és fél éves unokájával hónapokon át játszották a közös képalkotás játékát. A Magyar Képzőművészeti Főiskola professzora a bölcsődés korú kisgyermek rajzait rajzolta tovább, nagy örömet okozva ezzel a képi fantáziát fejlesztő játékkal mindkettőjüknek. A Mester szerint ez a vizuális játék „(…) igazában kitűnő nevelési eszköz. Először is a megismerést fejleszti. De ezen túl, ahogy az alakzatok a toll hegyén életre kelnek: varázslat erejével hatnak a gyerekre. Ami a szeme előtt kialakul, formát kap, annak ismerete egy életre az övé." (Bernáth és Szobor 1973, 7.)
Természetesen nem csak festéssel alkothatunk színes képet. A monumentális művészet kategóriájába tartozik a mozaik, amelynek méretében, anyagában és technikájában leegyszerűsített változatát megismertethetjük a kisgyermekkel. Tulajdonképpen nem is kell megismertetnünk, mert a legtöbb kisgyermek nagyon szeret apró, színes papírdarabkákat tépni (vagy akik már a megfelelő kor elérték: vágni), és ezeket a darabkákat egy lapra felragasztani.
A papírkollázs készítése lehet közös munka is, ekkor egy nagyobb lapra ragaszthatják fel a gyerekek a kiválasztott képelemeket. Nem csupán különböző színű, vastagságú papír, hanem textil-és bőrdarabka, fűszál és falevél részlete is ragasztható a képbe. Egy ilyen kollektív alkotás már nem valósulhat meg egyéni és pillanatnyi ötlet nyomán. Alapos

tervezésre, anyaggyűjtésre és az anyag előkészítésére van szükség, mielőtt még az érdemi alkotás elkezdődhet. Ahogyan nagy elődje, az ókeresztény templomok mozaikja is egy egész művészcsoport munkájának volt az eredménye, úgy a mi alkotásunk is csak a kisgyermekek közös játéka révén születhet meg. Teremtsük meg tehát az alkotás optimális feltételeit és segítsünk a művészi technikák megismerésében és elsajátításában!
A legjobb motiváció, ha bevonjuk a gyermekeket az anyaggyűjtésbe és az előkészületekbe, mert ezzel az alkotásra mint ünnepélyes és örömteli aktusra irányítjuk a figyelmet. Közben, – szinte észrevétlenül – a szükséges anyagismeretet és technikai tudást is átadjuk. Amikor azután elérkezik a már régóta várt pillanat és elkezdődik a közös vizuális játék, mi magunk is vegyünk részt az alkotásban. Csak akkor tudjuk az alkotás örömét megosztani a kisgyermekkel, ha azt mi magunk is ismerjük, ha mi magunk is újra meg újra átéljük. Szinte leírhatatlan, a gyakorlatban viszont könnyen megmutatható (és így azonnal megtanítható) a papírtépés, a ragasztó használat, az ecsetkezelés, vagy a helyes krétafogás. A képzőművészet megszerettetése és alapismereteinek elsajátíttatása csak állandó rögtönzéssel, az egyes kisgyermekre való adaptációval valósítható meg.
A fentiekkel is bizonyítható, hogy a vizuális tevékenység – speciális jellege miatt – sokféle módon gyakorolható a bölcsődében. Művelhető egyéni alkotásként, de végezhető csoportosan is. Mindkét metódust ismeri a művészettörténet.
Azokat a tevékenységeket, amelyeket a gyerekek, különösebb tárgyi előkészület nélkül, önállóan gyakorolhatnak a csoportszoba „műteremsarkában", nem szükséges előre megterveznünk. Ilyen a ceruzával, a színes ceruzával és a krétával való rajzolás. A festés és mintázás ugyan már előkészítést igényel, ennek ellenére igyekezzünk a lehető legtöbbször megteremteni a feltételeit. A rajzolásnál, festésnél és mintázásnál teljes függetlenséget biztosítsunk a gyermekeknek. Engedjük, hogy szabadon alkossanak. Csak így születhetnek igaz érzelmeket tükröző, őszinte gyermekrajzok.
Viszont a vizuális foglalkozások olyan típusait, amelyek egy határozott téma köré szerveződnek vagy nagy a technikai igényük, célszerű előzetesen átgondolni, főképpen akkor, ha az egész csoportot szeretnénk bevonni a játékba.
Foglalkozásunknak lehet tehát határozott témája is. Választott témánk kapcsolódhat az adott évszak hangulatához, egy közelgő ünnephez, vagy olyan közösen megélt kedves élményhez, amely a csoportot azóta is foglalkoztatja. Inspirációs forrásul szolgálhat a színét és formavilágát állandóan változtató természet, vagy egy olyan remekmű, amely ennek a végtelen körforgásnak és a hozzá kapcsolódó szakrális ünnepeknek a vizuális sűrítményét sugározza.
Sok esetben a választott téma maga a technika. Az előkészületet igénylő technika gyakorlásának lehetősége többnyire már önmagában is elegendő ahhoz, hogy a kisgyermekeket kötetlen alkotásra ösztönözze.
A foglalkozásunkon gyakorolt technika lehet festés, rajzolás, nyomtatás, mintázás, építés, tárgyformálás, tartozhat a kézművesség és a kismesterség körébe. Természetesen a felsorolt „választék" bővíthető, vagy meghatározhatóak a technika árnyaltabb változatai is. Vizuális foglalkozásnál különösen fontos a tárgyi feltételek alapos átgondolása és megteremtése, hiszen ez képezi (szó szerinti értelemben is) az alkotás alapját. Össze kell tehát állítanunk a szükséges eszközök és anyagok listáját. Alaposan gondoljuk végig, mi mindenre lesz szükségünk: ceruzák, festékek, ecsetek, dobozok, edények, papírok, ragasztó, gyurma, agyag, homok, textil-és bőrdarabkák, termések, falevelek, virágok? A felsorolás szinte a végtelenségig bővíthető. Meg kell terveznünk, hogy miképpen tudjuk a legjobban berendezni (vagy éppen ideiglenesen átrendezni) azt a részét a csoportszobának, ahol az alkotó játék folytatható. Lehetőleg olyan legyen ez, ahol nem gond, ha a festék lecsurog a padlóra, vagy az agyag az asztalra kenődik. Fontos, hogy jó legyen a világítás – különösen akkor, ha színekkel foglalkozunk. Legyen megfelelő tér a

gyerekek mozgásához és ahhoz, hogy a tálakat, tálcákat, vizesedényeket, festékeket, ragasztókat, egyéb, – a konkrét foglalkozáshoz szükséges agyagokat és eszközöket biztonságosan (kiborulás-mentesen) el tudjuk helyezni. Természetesen nem csak a felborulás megelőzése a fontos, hanem az, hogy a gyerekek kényelmesen elérjék azokat, ha kellenek.
Ha már minden anyagot előkészítettünk, akkor következhet a foglalkozás, vagyis kezdődhet végre az alkotás. Motivációja sokféle lehet: mesehallgatás, egy anyaggyűjtéssel összekapcsolt kerti séta, egy műalkotás megtekintése, egy mindenki által ismert dal közös éneklése, egy közösen elszavalt vers, eddig ismeretlen énekes, vagy hangszeres kompozíció meghallgatása. Ezután következik az alkotás iránti vágy további erősítése. Kevés beszéddel, inkább látvánnyal, az előre berendezett „alkotósarok" bemutatásával. Ha volt foglalkozást előkészítő anyaggyűjtés, akkor ide kerülnek a kincseink: szép alakú kövek, kavicsok, levelek, tollak, füvek, virágok, színes papírok, faágak, szalmaszálak. Itt mutatjuk be az előkészített eszközök használatát. Ez valójában már az alkotás megkezdése. A gyerekeket fokozatosan vonjuk be a tevékenységbe. Folyamatos technikai segítséget adunk (eszközhasználat, anyagismeret). Az alakuló mű minden fázisát aktív figyelemmel kísérjük. (kompozíció, ritmus). A felmerülő asszociációkat felhasználjuk a formálódó kompozíció segítésében. Végül ne feledkezzünk meg a foglalkozás befejezéséről. A befejezésnek része az eszközök, a bútorok és önmagunk letisztítása is. A nagyobbak kiönthetik a vizes tálkák tartalmát és kimoshatják az ecseteket. Ezután a rendrakás következik, mert a kész művekhez csak a tiszta, rendezett környezet méltó. Csak így, a némiképpen ünnepélyessé tett csoportszobában mutatják meg valódi szépségüket. Most következik az elkészült művek szóbeli értelmezése, értékelése és dicsérete. Rendezzünk kiállítást a képekből a csoportszoba arra kialakított fehér falán, a szobrokat helyezzük az ugyanide tervezett, fehérre festett polcokra. A rendezés és az installáció egyszerű és esztétikus legyen. Lehetőleg minden gyermek munkája kerüljön kiállításra.

Összegzés

Miután hazamentek a gyerekek és a szülők, álljunk meg egy percre az üres és csendes csoportszobában a ma készült alkotások előtt. Vonjuk meg munkánk mérlegét: mennyit tudtunk megvalósítani a vizuális nevelés általános céljaiból: a kisgyermekkel való vizuális kommunikáció lehetőségének megteremtéséből; a vizuális játék örömének felfedezéséből; a művészi kifejezés szolgálatába állítható anyagok megismeréséből; a képzőművészeti technikák, a népművészet és a kézművesség alapjaival való ismerkedésből?
A választ a kiállított gyermekművek is megadhatják.
Zárszóként álljon itt Anselm Grün bencés szerzetes szépségről írt könyvéből pár mondat egy nevelőnőről. „Az volt élete álma, hogy, hogy szépséget közvetítsen, szépet alkosson és hozzon létre. Szépen rendezte be a helyiséget, amelyben reggelente a gyerekek gyülekeztek. Szépen rendezte el a csoportot, és segített, hogy a gyerekek megéljék a szépet (…) Azáltal, hogy a gyerekek megérintődtek a szépség által, és kedvük támadt szépet alkotni, érintkezésbe kerültek a szívükben rejtőző szépséggel. Megérkeztek önmagukhoz. Hazaértek." (Grün 2014,148.)

Felhasznált irodalom

Anselm Grün (2014): Szépség. Az életöröm spiritualitása. Új Ember Kiadó, Budapest 148. o.
Barba Wolffhardt - Angelica Hagenstein (1986): Farben-Zauberei. In: Rudolf Seitz und das Münchner Team: Kinderatelier. Otto Maier Verlag Ravensburg, 10. o.
Beke László (2003): Bevezetés a művészetbe, In: MKE DLA 01 Magyar Képzőművészeti Egyetem Doktoriskolájában elhangzott előadások I. kötet. Magyar Képzőművészeti Egyetem Művészetelméleti Tanszék, Budapest, 14.,22. o.
Bernáth Aurél - Szobor Zénó (1973): Lássuk, mire megyünk ketten. Móra Könyvkiadó Budapest, 5. o., 7. o.
Hermann Hesse (2006): Iris. In: Hermann Hesse: Die Märchen. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main
Johannes Itten (2002): A színek művészete. A szubjektív élmény és az objektív megismerés mint a művészethez vezető utak. Göncöl Kiadó és a Saxum Kiadó, Budapest, 34. o., 78-79.o.
Kardos Mária (1988): Agyagművesség. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 12. o.
Karl Ruhrberg (2004): Festészet. In.: Ruhrberg-Scheckenburger-Fricke-Honnef: Művészet a 20. században. I. rész. Taschen/Vince kiadó Budapest, 2004, 272-274. o.
Koscsó László (2006): A grafika. Budapest, 143. o.
Kovács-Gombos Gábor (2011): Transzcendencia a művészetben mint az idea „felragyogása" az anyagban. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó 85-87. o.
Kurth Welthe (2004): A festészet nyersanyagai és technikái. Balassi Kiadó Budapest, 187. o.,311.o.
Martos Gábor (2004): Mi történt ezzel az országgal? In.: Népszava, 2004. április 10. 6. o.
Molnár V. József (1995): Egész-ség. Meliusz Alapítvány, Pécs 1995. 9. o.
Pascal Quignard(1992): Die Siebente Saite. Wilhelm Goldmann Verlag München, 58. o.
Paul Klee (1898): Gyerekkori emlékek. Részletek a Naplóból. (Paul Klee: Tagebücher 1898-1918. Tillmann J. A. fordítása) In: Pannonhalmi Szemle 2005 XIII/4 3-4.o.
Sebők Zoltán (1996): Az új művészet fogalomtára 1945-től napjainkig. Orpheusz Kiadó, 59. o.
Szobotka Imre (1976): A pasztell. In: A képzőművészet iskolája I. kötet. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest,97. o.
Thomas Mann (2014): József és testvérei. Első kötet. Gabo Kiadó, 28. o.

Kitzinger Arianna

A PÁPAI MODELL: EGY MULTILINGVÁLIS–MULTIKULTURÁLIS ÓVODA SZÜLETÉSE

2008 ősze óta a pápai katonai légi bázis NATO-katonáinak gyermekei a helyi Fáy András Lakótelepi Óvodába járnak. A családok a NATO-tagországokból és két partnerországból érkeztek a SAC/C-17 program [1] *(Strategic, 2013)* keretén belül. Ez a NATO gyakorlatában példa nélküli, hiszen valamennyi más támaszpont saját nemzetközi óvodát, iskolát működtet. Pápa az egyetlen olyan hely, ahol a hat különböző országból származó 23 külföldi család miatt az óvodában a magyar mellett svéd, bolgár, norvég, holland, illetve az amerikai családoknál angol, filippínó és spanyol anyanyelvű gyerekeket nevelnek.

Az adott helyzet nyelvi, kulturális és pedagógiai szempontból is rendkívül összetett. Nyelvi szempontból, mivel a gyermekek anyanyelve különbözik, és ez – kiváltképp a kezdetekben – komoly problémákat okoz a gyermekeknek mind az óvodapedagógussal, mind a társakkal történő kommunikáció során. Kulturális, mivel a gyermekek eltérő szociokulturális háttérrel rendelkeznek, és pedagógiai, mert az országok oktatási rendszere nemcsak a magyar szisztémától tér el jelentősen, hanem egymásétól is. Ennélfogva a multilingvális- multikulturális oktatás valamennyi szereplő számára kihívást jelent: a magyar és a külföldi gyermekeknek és szüleiknek csakúgy, mint a helyi pedagógusoknak és oktatási döntéshozóknak. A problémák áthidalására az óvodának garantálnia kellett a megfelelő nyelvi és pedagógiai körülményeket. Ahhoz, hogy ilyen sokirányú követelménynek megfeleljen, az intézménynek át kellett dolgoznia a koncepció, a cél, feladatok és módszerek tekintetében az egész óvodai programot. Először is a nyelvi (egy- vagy kétnyelvű oktatás) és a pedagógiai (szeparált vagy integrált nevelés) alapokban kellett megegyezni. Ezeken kívül fejleszteni kellett a pedagógusok nyelvi kompetenciáit, a technikai feltételeket, csakúgy, mint a kommunikációt a magyar és a külföldi szülőkkel. A nyelvi és pedagógiai kérdéseken túl szociokulturális kérdések is felmerültek: a munkahelyükön és az óvodában integrálódni kívánó családoknak támogatásra van szükségük. Ennek érdekében az óvodapedagógusoknak olyan új pedagógiai eszközökkel kell élniük, amelyek segítik a szülőket és gyermekeiket a napi interakcióik során. A helyzet megkívánta stratégiák kialakítása ez által elkerülhetetlenné vált. Jelen tanulmányban ismertetett kutatás a fenti problémákkal foglalkozik és igyekszik feltárni azokat a több nyelvvel és kultúrával találkozó oktatás során alkalmazott eljárásokat, amelyek alapján betekintést nyerhetünk egy hazánkban kialakított új gyakorlat, a Pápai modell létrejöttébe.

1. Kutatási cél és kutatási módszerek

Az eddigiekben érintett problémák számos aspektusból vizsgálhatók. A helyzet kínálta rálátási pontok közül kutatásomban a nyelvi – kulturális – pedagógiai kérdésekre igyekszem választ kapni, ezért fő kutatási kérdésem a következő:

Hogyan tudják megtalálni az óvodapedagógusok, a gyerekek, a szülők, illetve az oktatáspolitikusok a közös nyelvi, kulturális és pedagógiai alapot a migráns és a magyar családokból jövő gyermekekkel való kommunikációban?

Fenti cél elérése érdekében a triangulációt alkalmazva az *1. táblázatban* foglalt kutatási módszerekkel dolgoztam:

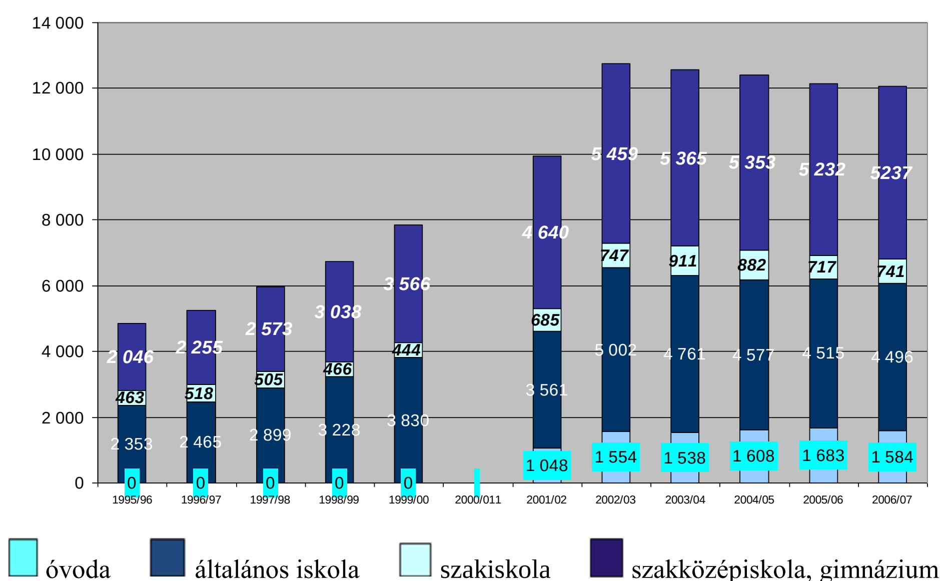
Módszer	A kutatás tárgya és alanyai	Kutatási eszközök és elemzési módok
Megfigyelés	• személyi és tárgyi feltételek az egész óvodában • tanmeneten belüli és kívüli tevékenységek 3 csoportban (61 gyerek)	A megfigyelési táblázat tartalomelemzése
Interjúk	• 9 szülő: (magyar, angol, nem magyar/ nem angol anyanyelvű szülők) • 3 oktatási döntéshozó • 5 óvodapedagógus • 6 gyermek	A félig strukturált interjúk válaszainak tartalomelemzése
Dokumentum-elemzés	• az óvoda magyar-angol kétnyelvű programja	Tartalomelemzés a Megalapozott elmélet *(Grounded Theory)* módszerével

1. táblázat: A kutatás módszerei és relációi

2. Migráció

A családok átlagosan két évet tartózkodnak egy-egy állomáshelyen, így hazánkban is. Ez a családok és velük együtt a gyerekek állandó fluktuációját hozza magával. A hazánkban nevelkedő óvodás korú gyerekeket eszerint migránsoknak nevezhetjük, akikre illik *Aranyos (2005: 1)* meghatározása: „Migránsnak […] azokat az embereket hívjuk, akik saját országukat elhagyva más országban élnek minimum egy éve, és még további minimum egy évig ott is szeretnének maradni. A migráció lehet önkéntes (például munkavállalók, tanulók, családegyesítők esete) vagy kényszervándorlás, menekülés."

Magyarországon a XX. század utolsó évtizedében a migráns gyerekek fogalmát leginkább a politikai okokból (pl. Románia, 80-as évek vége) vagy háború sújtotta vidékekről érkezett menekültek (pl. Jugoszlávia 1991-92, illetve 1999) merítették ki. Viszonylag új jelenség a külföldi munkavállalók Magyarországra érkezése, így ennek kutatása is. Számadatokkal szolgál *Forgács (2009: 7)* az *1. ábrán*, aki grafikonon ábrázolta a migráns tanulók jelenlétét a magyar közoktatásban:



1. ábra: Migráns tanulók a magyar közoktatásban képzési szint és iskolatípus szerint

Az ábrán szembe tűnik az a cezúra, amely a 2001/2002-es tanévtől érzékelhető a migránsok létszámának növekedése terén. Ami az iskoláztatást illeti, látható, hogy az óvodákban a legkisebb a gyerekek aránya, habár számukat tekintve a 2001/02-es tanévhez képest 6 év alatt 50%-kal többen vannak.

A pápai példa azonban több ponton is eltér az átlagostól. Iskoláztatás szempontjából vegyes csoportokról beszélhetünk életkor és állampolgárság szerint is. A multikulturalitás legfontosabb nyelvpedagógiai aspektusa a többnyelvűség, tehát nyelvi szempontból rendkívül gazdag és dinamikus kép tárul elénk. Mindezek mellett érdemes megjegyezni, hogy a gyerekek szociokulturális háttere is eltér azon társaikétól, akik például menekültként jönnek az országba. A Pápán lakó gyerekek szüleikkel érkeznek, akiknek legális munkaszerződésük van, s az egyik szülő (általában az anya) otthon látja el a gyermeknevelés feladatait.

3. Akkulturációs stratégiák

A Magyar Értelmező Kéziszótár négy pontban fejti ki az *identitás* fogalmát, melyből jelen tanulmány a negyedeiket veszi alapul, miszerint az identitás lélektani értelemben „az önmagunkkal való azonosság vagy valamely csoporttal való azonosulás érzése, élménye” *(Juhász et al., 1972: 2003)*. Mindemellett az identitásnak különféle szociológiai és történelmi aspektusai is vannak. A kultúrák találkozásának metszéspontjában személyes (történelemben, hagyományokban és egyéb külső körülményekben gyökerező) attitűd fogja eldönteni, hogyan fog az egyén az új kultúrához igazodni, amiből kifejlődnek a különféle akkulturációs stratégiák *Berry (2008)* a *2. táblázat* tanúsága szerint:

	Saját kultúra megtartása +	Saját kultúra elhagyása –
Többségi kultúra elfogadása +	**integráció**	**asszimiláció**
Többségi kultúra elvetése –	**szegregáció/ szeparáció**	**marginalizáció**

2. táblázat: Akkulturációs stratégiák Berry (2008) alapján

Az akkulturációs stratégiák optimális változata az *integráció*, amikor a bevándorlónak sikerül úgy elfogadni a többségi kultúrát, hogy közben a sajátját is meg tudja őrizni. Ideális egyensúly jön létre a saját és a befogadó ország kultúrája között. Ez az egyensúly azonban kényes, és gyakoriak az elhajlások vagy a saját vagy a többségi kultúra irányába.

Amikor az egyén olyan mértékben nem tud elszakadni a saját kultúrájától, hogy a többségi kultúrát teljesen elveti, *szeparálódik* vagy *szegregálódik*, nem tud békét kötni a befogadó országgal, mintegy elvágva magát tőle. Gyakori jelenség ez olyan esetekben, amikor az egyén nem önszántából, hanem valamiféle kényszerítő külső körülmény (háború, forradalom) hatására hagyja ott szülőföldjét.

Hasonló szituáció okozhatja az *asszimilációt*. Ilyenkor az egyén ellenkező előjellel reagál: igyekszik az elhagyott hazát teljesen kizárni a látóköréből, még a következő generációnak sem enged bepillantást nyerni a régi kultúrába. (Az említett orosz emigránsoknál – gyakran orosz-finn vegyes házasságokról van szó, ahol a feleség orosz származású – ez a folyamat megy végbe.) Az asszimiláció ugyanakkor a félelem eszköze is lehet: a szülő minden igyekezetével azon van, hogy gyermeke már az új világban nőjön fel, ne húzzák vissza a gyökerei.

A *marginalizáció* viszonylag ritka jelenség, de előfordul, leginkább olyan környezetben, ahol a vallási-kulturális különbség a régi és az új haza között számottevő. Ebben az esetben az egyén mintegy kizárja magát mindkét kultúrából: gyökértelen, lázadó, önsorsromboló, sehová sem tartozó idegenként éli életét. Megfigyelhető ez a jelenség például a második generációs pakisztáni családok gyermekeinél Nagy-Britanniában. Ezektől a fiataloktól távol esik a brit fiatalok kultúrája, ugyanakkor szüleikét sem tudják elfogadni – gyakran a társadalom peremére sodródnak.

A multikulturális közegben dolgozó nevelőknek tisztában kell lenniük az akkulturációs stratégiákkal annak érdekében, hogy segítséget tudjanak nyújtani az általuk gondozott és nevelt gyermekek problémáinak megoldásában. Pápán – a kétnyelvű óvodai program szellemében – arra törekszenek, hogy módszereikben rugalmas, ugyanakkor következetes neveléssel a lehető legkedvezőbb nyelvi és pedagógiai hátteret biztosítsák a külföldi és a magyar gyerekeknek egyaránt.

4. A kétnyelvű óvodai program céljai

Fentieket figyelembe véve kellett a pápai Fáy András Lakótelepi Óvodának kidolgoznia saját nevelési programját, mely segíti a külföldi gyerekek nyelvi – kulturális – pedagógiai beilleszkedését, ugyanakkor előnyös nevelési helyzetet tud teremteni az óvodába járó magyar gyerekek számára is. Az intézmény *Magyar-angol két nevelési nyelvű óvodai*

pedagógiai programját 2009 szeptemberében vezették be *(Morvai 2009).* A dokumentum hármas célt tűz az óvoda dolgozói elé:

1. A nyelvtanulási folyamat fejlesztését gazdag tevékenységi bázissal, megfelelő hétköznapi kommunikációval
2. A migráns családok beilleszkedésének megkönnyítését, figyelemmel kísérését
3. Egymás nyelvének, kultúrájának megismerését

Főbb feladatainak tekinti a

- magyar pedagógiai hagyományok, előírások betartását az identitás tiszteletben tartása mellett;
- a magyar és az angol nyelv iránti érdeklődés felkeltését;
- a nyelvhasználat arányának gyerekcsoport szerinti változtatását;
- az idegen nyelvek (magyar, angol) egyénre szabott differenciálását;
- a beszédpanelek használatakor a reprodukció előtérbe helyezését a produkcióval szemben, illetve
- az ünnepek, szokások mindennapi életbe iktatását mindkét nyelvterület szerint.

A célkitűzéseken és feladatokon kívül legalább ilyen fontos, hogy milyen nyelvpedagógiai módszereket vallanak magukénak a multikulturális csoportban dolgozó pedagógusok. Az óvoda pedagógiai programja szerint a következőkre törekszenek:

- valamennyi színtéren bevezetik a két (magyar és angol) nyelvet;
- spontán, kényszermentes helyzeteket alakítanak ki a nyelvgyakorláshoz;
- a játék közbeni nyelvfejlesztésre helyezik a hangsúlyt;
- pozitív visszajelzéseket adnak a gyerekeknek a nyelvhasználatban;
- metakommunikációs eszközökkel élnek;
- a gyerekektől elfogadják a fizikai válaszreakciókat;
- következetesen ismétlik az új szavakat, kifejezéseket más-más szituációkban;
- eredeti idegen nyelvi beszédmintákat állítanak a gyerekek elé (pl. autentikus hang- és képanyagokkal).

5. A háttér

Amint arról már szó esett, kontextus alatt ezúttal nemcsak az oktatási, hanem a politikai és jogi hátteret is értjük. A kutatásból kiderült, hogy a jelenlegi pedagógiai helyzet egy politikai döntés eredményének tudható be, amelyben a szereplők közel sem töltenek be kiegyenlített szerepet, ha egy világhatalom és egy kisváros potenciálját helyezzük a mérlegre. Amíg az oktatáspolitikai koncepciónak jelentős támogatói voltak, addig a gyakorlati kérdések megválaszolásának zöme Pápa városára maradt. Ez kezelhetetlen helyzetet eredményezhetett volna, ha a helyi önkormányzat nem lát benne egyfajta kihívást, melyre válaszolni kell.

A bizonytalanság már a jogi helyzet és a NATO kötelékeiben Magyarországra érkezett külföldi családok elnevezésében is megmutatkozik. A külföldön dolgozók megevezésére leginkább a „migráns”, illetve a „menekült” szavakkal találkozunk. Itt azonban másról van szó: a pápai NATO-katonákat a jogi szaknyelv „kirendelteknek” (angolul: „seconded”, teljesített státuszuk: „secondment”) nevezi. Ők a bevándorlás „elit” kategóriájába tartoznak, akikkel a szakirodalom (ellentétben a menekültekkel) kevéssé foglalkozik, hiszen státuszuk hivatalos, lakhatási és munkakörülményeik rendezettek. Ugyanakkor gyermekeik iskoláztatása – kiváltképp nyelvpedagógiai szempontból – figyelmet igényel. A hibás terminus tisztázására nem pusztán nyelvi okokból van szükség, hanem azért is, hogy adminisztratív oldalról ne érje hátrányos megkülönböztetés

a résztvevőket (pl. bizonyos pályázatok benyújtásakor, ahol is a családok besorolásának nehézsége vagy következetlensége problémát jelenthet).

Fény derült arra is, hogy a külföldi családok letelepedése milyen hatással volt a kisváros életére. Pozitív változásnak tudható be az üzleti és a társadalmi élet fellendülése. Köszönhető mindez a munkavállalók stabil státuszának, anyagi biztonságának, magas iskolázottságának (valamennyien katonatisztek), valamint a város és az érkezők együttes céljainak: a lehetőség szerinti integrálódásnak a helyi közösségbe, az oktatásba. Utóbbival magyarázható, hogy a szülők a helyi oktatási intézményekkel igyekeztek megfelelő munkakapcsolatot kialakítani. Az óvoda esetében a külföldi szülők a Fáy András Lakótelepi Óvodába íratták gyermekeiket, tudva, hogy az önkormányzat és az óvoda együttes megállapodása alapján ez az intézmény áll rendelkezésükre. Ugyanakkor a magyar szülők az óvodát önkéntes alapon is választhatták, ami kedvezett az óvoda hírnevének.

6. Személyi és tárgyi feltételek

Ahogy az az óvodai programból kitűnik és a kutatás is alátámasztotta, a multikulturális neveléshez fontos volt a megfelelő pedagógusok kiválasztása és a tárgyi feltételek javítása a külföldi családok befogadása, illetve a magyar gyerekekkel és családokkal való további együttműködés érdekében. Az épület külső képe nem sokat árul el a benne folyó nevelési munkáról, a belső térben viszont – hasonlóan más európai (pl. svéd, brit, spanyol) multikulturális intézményekhez – a Fáy András Lakótelepi óvodában is megtalálhatók azok a vizuális elemek (kétnyelvű poszterek, értesítések, térképek), amelyek hangsúlyozzák, hogy az óvodába több nemzet gyermekei járnak. A tárgyi feltételek sokban hasonlítanak az egynyelvű csoportokban alkalmazott, magyar óvodákban közismert és megszokott bábokhoz, szerepjáték-eszközökhöz, azzal a többlettel, hogy országismeretet közvetítő képek *(1. kép)*, plakátok, autentikus könyvek, hanganyagok, szókincsbővítő képek, kártyák is rendelkezésre állnak.



1. kép: Svédország országtáblója

Mivel az óvoda kéttannyelvű intézmény, a dekorációk és információk nyelve is a magyar és az angol. Még ha nem is mindenütt kifogástalan az idegen nyelv használata, szellemében és gyakorlatában erősíti a nyelvi és szociális kommunikációt. A kétnyelvű oktatási program tükröződik az angol nyelvű könyvekben is. A betűk és az illusztrációk látványa felkeltheti a gyerekek figyelmét. Itt kell megjegyeznünk kulturális eltérésként, hogy a magyar óvodáknak nem céljuk az írás- és olvasástanítás, ellentétben pl. az amerikai vagy holland gyakorlattal. Ezért az óvodán nem lehet számon kérni az erre irányuló tevékenységek hiányát.

A tárgyi feltételek megteremtése mellett a személyi feltételek meglétére szintén nagy gondot fordítottak az óvodában. Ennek érdekében csak tapasztalt, gyakorlott óvodapedagógusokat alkalmaznak a két nevelési nyelvű program kivitelezésében. Az óvodapedagógusok párban dolgoznak ebben az intézményben is, akik közül az egyiknek feltétlenül ismernie kell az angol nyelvet. Ennek érdekében biztos birtokában kell lennie a módszertani (kétnyelvűség, gyermekirodalom, zene) ismereteknek, megfelelően kell kommunikálnia szóban, írásban és késznek kell mutatkoznia a folyamatos önképzésre mind nyelvi, mind pedagógiai szempontból. Mindemellett az óvoda igyekszik kiépíteni olyan külkapcsolatokat, melyek hozadékaként idegen anyanyelvű óvónőt is tudnak alkalmazni a közeljövőben.

7. Nyelvhasználat és kommunikáció

Az anyanyelvi nevelés magyar és angol nyelven elsőbbséget élvez. Ez az óvodai tevékenységeken belül leginkább az irodalmi, nyelvi nevelés színhelyein mutatkozik meg (mesék, versek, nyelvi játékok), de nem elhanyagolható a szabad játéktevékenységek, illetve a testnevelés vagy a vizuális foglalkozások területén sem. Szintén az anyanyelv használatát igényli egyes tisztázást követelő szabályok ismertetése, példa erre a balesetvédelmi előírások magyarázata. A nem angol anyanyelvű szülők közül biztosított, hogy – NATO-katona lévén – legalább az egyik szülő jól beszéli és érti az angol nyelvet. A nem angol anyanyelvű szülők gyermekeinek anyanyelvi nevelését ugyanakkor az óvoda nem tudja felvállalni. Ebben az esetben a szülőkre hárul az anyanyelv továbbadásának feladata. (Holland szülők például iskola-előkészítő délutánokat szerveznek a nagyobb gyerekeknek.) Mindemellett az óvoda igyekszik a problémát más anyanyelvű pedagógusasszisztens felvételével enyhíteni – a kutatás idején norvég kisegítőt alkalmaztak.

Az anyanyelv használatánál különbséget kell tenni magyar, angol és nem magyar/ nem angol anyanyelvű gyerekek között. Az óvodai program a magyar–angol kétnyelvűség jegyében íródott, ezáltal ez a két nyelv képezi a nevelés alapját az intézményben. Nyelvi szempontból ez azt jelenti, hogy elsősorban a magyar anyanyelvű gyerekek igényeit elégíti ki a program, különösen a szókincs tekintetében. Ezáltal az ő anyanyelvi kompetenciájuk növekszik leginkább. Másrészt az angol anyanyelvű gyerekek óvodában történő anyanyelvi fejlődését nehéz megítélni, mivel ők az angolt otthon anyanyelvként használják. A szülőkkel készített interjúk eredményei kimutatták azonban, hogy vannak olyan angol kifejezések, amelyeket az angol anyanyelvű gyerekek is az óvodában sajátítottak el. Ez feltétlenül a kétnyelvű óvodai program pozitívumait mutatja. A nem angol anyanyelvű szülők elégedettek a kétnyelvű programmal, és nincsenek irreális elvárásaik a saját anyanyelvük óvodai fejlesztését illetően. Inkább a magyar mint idegen nyelv elsajátítását támogatják. Ugyanakkor láthatjuk, hogy azok a gyerekek, akik nem tudják az óvodában gyakorolni anyanyelvüket, a szülők szerint hátrányba kerülnek iskolakezdéskor. Egy bolgár édesapa lányának „tört” bogárságáról

számolt be, és egy norvég édesanya is próbálja saját anyanyelvének elsajátíttatását erősíteni gyermekében hasonló anyanyelvű gyermektársaság összehívásával.

Következésképp, a nem angol/ nem magyar anyanyelvű gyerekek anyanyelvi fejlesztése okozza a legnagyobb nyelvi problémát, mivel ezek a nyelvek (pl. bolgár, lengyel, norvég, stb.) kívül esnek az óvodapedagógus kompetenciáján. Az anyanyelv szempontjából a körülmények az amerikai gyerekeknek kedveznek leginkább. Az eredmények szerint megállapítható, hogy az angol nyelv használatát számos tényező elősegíti. Mindenekelőtt a csak angolul beszélő pedagógiai asszisztens jelenléte a csoportokban. Azután, mivel az amerikai gyerekek létszáma a legnagyobb a külföldieké közül, egy amerikai gyereknek több esélye van azonos anyanyelvű társsal találkozni. Végül pedig az angol dominanciáját segíti az angol nyelv „hivatalos" státusza is az óvodában, amely mind szóbeliségben (pl. a pedagógusok és szülők között), mind írásbeliségben (pl. hirdetőtáblán) megnyilvánul. Az angol nyelv létjogosultsága és használata (szemben a többi idegen nyelvével) az óvodában több szempontból érthető. Betudható ez az angol globális dominanciája mellett annak, hogy ezen a helyszínen ez a szülők hivatalos munkanyelve, illetve annak is, hogy a külföldi (nem angol anyanyelvű) szülők között óriási presztízse van az angol nyelvnek. Az amerikai és a magyar gyerekek kommunikációjában szintén az angolé a vezető szerep.

Mindemellett téves lenne azt gondolni, hogy az angol valamennyi interakcióban közvetítő nyelv. A magyar is betöltheti ezt a szerepet a nem angol anyanyelvű gyerekek körében. A lengyel Luboslaw [2] például a magyar nyelvet választotta második nyelvének. Mivel csoportjában vezető egyéniség, a gyerekek szívesen utánozzák őt a magyar nyelv használatában is. Az amerikai Blake szívesen játszik magyar gyerekekkel és használja a magyart idegen nyelvként. A külföldi szülők annyiban segítik gyermekük nyelvválasztását, hogy támogatják az óvónők magyar nyelvhasználatát.

Ahogy a megfigyelésekből és a gyermekinterjúkból kiderült, a gyerekek olykor meglepődnek a kétnyelvű modellként szereplő felnőtteken, és legtöbbször még nem tudják elkülöníteni a nyelveket és a nemzetiségeket. A nyelvi „másságot" azonban hamar észreveszik, és különbséget tesznek az anyanyelvük és egy másik nyelv között. A nagyobb gyerekek fogalmat alkotnak már arról is, hogy a családjukban ki és hol beszél idegen nyelvet (pl. utazáskor, munkában). Néhányan azt is meg tudják nevezni, hogy családtagjaik melyik idegen nyelven beszélnek.

Számos esetben alkalmaznak a gyerekek kódváltást, azaz két külön nyelvet váltogatnak, és receptív módon még harmadik nyelvet is képesek megérteni. Utóbbi a nem angol/ nem magyar anyanyelvű gyerekeknél fordul elő. Példa rá Ingrid, akinek az anyanyelve norvég, az óvodában angolul érteti meg magát, magyarul is egyre többet ért, de mihelyt hosszabb narrációba kezd, átvált az anyanyelvére. Ez nyelvi és szociális frusztrációt is okoz nála, ha nem talál olyan partnert, aki megérti az anyanyelvét. Az ő példáján könnyen látható, hogy mennyire nehéz feladat hárul a pedagógusra a nem angol/ nem magyar anyanyelvű gyerekek esetében. Ugyanakkor ara is rávilágít, hogy az idegen nyelvnek való kitettség előbb-utóbb nyelvi produkciót eredményez. A gyerekek idővel megtanulják, melyik kódot mikor, kivel használhatják.

A nyelvválasztást nagyban befolyásolja a családi háttér is. Ezt mutatja egy vegyes házasságban született kisfiú és egy Guam-szigeti kislány példája. Jonas családjában két nyelvet használnak, az angolt és a filippínót. Mivel Jonas évekig élt a Fülöp-szigeteken, nemcsak kétnyelvű, de kétkultúrájúvá is vált. Hasonlóképp Mandy, akinek a családjában megértik a Guam-szigeten beszélt Chamarro nyelvet. Egy másik példa, a bolgár Anastasiyáé feltárja, hogy édesapja szerint a hiányzó kortárscsoportnak köszönhetően, bár a család otthon bolgárul beszél, bizonyos szókincsbeli elemek hiányoznak a kislány bolgár nyelvtudásából. A családokban néhol tudatosan használnak idegen nyelvet, akkor

is, ha az számukra is tanult nyelv. Ami magán a nyelvhasználaton kívül még figyelmet érdemel, az a családok pozitív hozzáállása az idegen nyelvekhez.

A családon kívül a gyerekek nyelvválasztását az óvodapedagógus is befolyásolja az általa használt (magyar és angol) nyelvekkel. A nem angol/ nem magyar anyanyelvű gyerekek esetében sok empátiára és türelemre van szükség. A finn–svéd családból származó Vuokko nyelvválasztását elfogadják és tiszteletben tartják otthon és az óvodában: ő a magyar nyelvet választotta az angol helyett, különösen az óvónővel történő interakciói során. Ami a gyerekek nyelvválasztását illeti, megállapíthatjuk, hogy az szabadon történik. Valójában inkább a szülők azok, akik elvárják gyerekeiktől az idegen nyelv használatát a multilingvális óvodában, és nem az óvónők. Szülői interjúból derült ki, hogy – a már említett angol nyelv magas presztízsének köszönhetően – van szülő, aki kifejezetten kéri az óvónőt az angol nyelv használatára a nem magyar/ nem angol anyanyelvű gyerekével. Lényeges, hogy az óvodapedagógus csak felajánlja, de nem irányozza elő egy bizonyos nyelv használatát. Az is észrevehető, hogy a gyerekek a kommunikáció során egymástól is tanulnak. Minél erősebb a közlési szándék, annál jobb lesz a nyelvelsajátítás eredménye. Ebből következően a nyelvelsajátítás leginkább a motivációtól függ. Ezt támasztja alá az a megfigyelés is, miszerint az amerikai gyerekek kevésbé motiváltak egy idegen nyelv elsajátításában, mivel az angolul (is) beszélő óvónő, és a csak angol nyelvet használó óvodapedagógus nem jelentenek számukra elegendő motivációt egy második nyelv elsajátításához.

A nyelvhasználat szempontjából is beigazolódik az a feltevésünk, miszerint a nem angol/ nem magyar anyanyelvű gyerekek szembesülnek az óvodában a legtöbb kihívással. Amíg a magyar és az amerikai gyerekek – nem utolsó sorban a nyelvi kommunikáció – gördülékenysége miatt biztonságban érzik magukat, a többi külföldi gyereknek a multikulturális szituáció „elveszettséget" és frusztráltságot okozhat. Egy lengyel édesanya a kisfiáról szólva, nagyon grafikusan ezt így fogalmazta meg:

> *"Azt hiszem, kezdetben olyan elveszett volt, furcsa volt számára az egész helyzet. Itt voltak a magyarok, az amerikaiak, és ő volt az egyetlen lengyel. A gyerekek együtt játszottak, beszélgettek, és ő csak állt egymagában, mint az ujjam, és azt sem tudta, mit kezdjen magával. Még csak meg sem értett senkit sem, mivel csak lengyelül tudott. Mára már azt gondolom, könnyebb neki, mivel tud már magyarul, egy kicsit az angolt is érti, és időközben akadt egy lengyel barátja is, aki ugyanabba a csoportba került."*
> (Polanka, Lengyelország)

A találó „ujj-metaforával" megegyező nyelvi határokról számolt be több szülő is. Ezek a nyelvi határok fizikai és mentális elszigeteltséget okoztak. Ugyanakkor, az idő múlásával, a stressz enyhült, általában kétféleképpen: vagy a gyermek – egy második nyelv elsajátításával – maga oldja a feszültséget, vagy a körülmények a csoportba hoznak egy ugyanolyan anyanyelvű óvodást. Amíg az első megoldás előidézhető, addig a másik esetleges, véletlenszerű, habár az óvónők ügyelnek arra, hogy azonos nemzetiségű gyerekek egy csoportba kerüljenek. Nyelvpedagógiai eszköztárukból pedig segítségül hívják a szótárt, hogy a gyermek anyanyelvén is tudjanak pár szót szólni. Utóbbira példa egy többnyelvű – a szülők segítségével készített – kifejezéstár is, amely arra szolgál, hogy az alapkifejezések elérhetőek legyenek a pedagógus számára a gyermek anyanyelvén.

A kommunikáció és a nyelvhasználat mellett még két nyelvi elemre érdemes kitérni: a kiejtésre és a szókincsre. Az óvodapedagógusok is tisztában vannak a „kritikus periódus elmélettel", miszerint a kisgyermekkor a legideálisabb a helyes kiejtés elsajátítására. Ma, amikor az angol – anyanyelvként is – rendkívül szétszórt területeken használatos, vitás kérdés lehet a „helyes" kiejtés. Csakúgy, mint a „helyes" szókincs. A pápai Fáy András

Lakótelepi óvodában mind a kiejtésben, mind a szókincsben a sztenderd amerikai angol az irányadó. Ez annak köszönhető, hogy az angol anyanyelvi beszélők valamennyien amerikaiak, akikkel az óvodapedagógus napi kapcsolatba kerül, és akik az angol nyelvi mintát közvetítik, mint autentikus nyelvhasználók.

Mindezek mellett a vizsgált gyerekek általános kommunikatív képességei az óvodában kifejezetten fejlődtek. A magyar, mint idegen nyelv szempontjából ez leginkább a teljes bemerítéses módszernek tulajdonítható. Ez az eredmény azt bizonyítja, hogy komolyan számolni kell a gyermekeket körülvevő környezettel és annak hatásaival a kisgyermekkori nyelvfejlődésre. Emellett az irodalmi nevelés hangsúlyozott volta is említésre érdemes mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv elsajátításánál. Egy magyar édesanya a következőképpen írta le gyermeke nyelvi fejlődését:

> *„Az óvodai és az otthoni beszédtanulás egymásra épül, s ez viszi előbbre a gyereket. Ez egy összetett, bonyolult folyamat, ami mindennap érik egy kicsit, ahogy a gyerek visszakérdez egy-egy szóra, amit nem ért. Elmagyarázod, hogy mi ez, megmutatod, és utána használja! [...] Nem feltétlenül arra gondolok, hogy a magyar szókincse bővült, hanem más kultúrákból érkező gyerekek szokásai vagy, kommunikációs stílusa, az egész metakommunikációja egy-egy újdonságot hozott be Hunor életébe. Van, amire rácsodálkozik az ember, hogy, Jé, ez valami új, ezt nem tőlem tanulta, de jó dolog!' Az anyanyelvi kommunikációjában is hasznosítja ezeket a technikákat: bátrabban kérdez, bátrabban használ egy kézjelet. Ez olyan oda-vissza dolog."* (Klára, Magyarország)

A formula a következő lehet:

gyermek: hiányzó szó idegen szó megkérdezése → *szülő:* magyarázat → *gyerek:* használat

A különböző nyelvek használata tükrözi a gyerekek rugalmasságát, kreativitását, kisgyermekkori nyelvelsajátítási stratégiáit. Utóbbira példa lehet, hogy a gyerekek felbátorodnak az idegen nyelvi beszédben, és még az idegen szavakkal való játékot is élvezik. Ez fontos szerepet játszik a nyelvi magabiztosság kialakulásában, egyszersmind motivációul is szolgál a második nyelv elsajátításában és használatában.

A közös nyelv hiányakor ismét más megoldási módszerhez folyamodnak a gyerekek. A megfigyelések alkalmával kiderült, hogy a nem magyar/ nem angol anyanyelvű gyermekek képesek hosszasan, monológszerűen használni anyanyelvüket olyan társuk mellett, aki azt nem érti. Ilyenkor a metakommunikációnak megnő a szerepe és helyettesítheti a verbális kommunikációt. A kommunikációs szükséglet erejét jelezheti az az eredmény, miszerint ezek a gyerekek a saját anyanyelvüket használják ahelyett, hogy csendben játszanának a közös nyelv hiánya miatt.

Az interjúk tanúsága szerint az óvodapedagógusok a produktív nyelvhasználatot tekintik a kétnyelvűség kritériumának: szerintük az a kétnyelvű, aki részt tud venni és kezdeményezni is tud egy beszélgetést idegen nyelven. Ebben a környezetben nem ritka, hogy a gyermek előbb ismeri meg valaminek az elnevezését idegen nyelven, mint a saját anyanyelvén. Ez függ a szituációtól, a napi óvodai témától és az óvodán belüli általános kommunikációtól. Különösen akkor figyelhető meg, amikor a gyermek nemcsak egy új szót tanul a második nyelvén, hanem még magát a fogalmat sem ismeri. Ezt illusztrálja a lengyel Luboslaw példája, aki még sosem hallotta a ‚vaddisznó' szót lengyelül, de magyarul már használja.

A meginterjúvolt hat külföldi szülő közül négy véli úgy, hogy a gyermekének a második nyelve a magyar, és a gyermek magyarul tudását nagyon jónak ítéli meg. Ezzel szemben a magyar gyerekek angoltudása nem olyan jó, mint azoknak a külföldi

gyerekeknek az angoltudása, akik az angolt választották második nyelvüknek (és nem a magyart). Az interjúk itt is rávilágítanak az egyéni különbözőségekre (pl. szociális fejlettség) és a családi háttérre (pl. szülői attitűd, a családban használt nyelvek), amiről már esett szó. Azok a gyerekek, akik a magyart választották második nyelvüknek, kevesebbet haladtak az angollal. Ugyanez fordítva is igaz: akik az angolt választották második nyelvként, a magyarral maradtak le. A 9 meginterjúvolt szülő közül 7 tekinti egynyelvűnek a gyermekét; a szóban forgó nyelv mindenütt az anyanyelvet takarja. Némely szülő nem tekinti gyermekét kétnyelvűnek abban az esetben, ha a gyermek a másik nyelven csak receptív készségekkel rendelkezik. Egy amerikai szülő háromnyelvűnek ítéli kisfiát, mivel az angol mellett az édesanya saját anyanyelvét, a filippínót is használja otthon, a gyermek pedig az otthoni két nyelv mellett az óvodában a magyarral is jól boldogul. Bár Luboslawék otthon lengyelül, Anastasiya családja pedig bolgárul beszél, mivel a kisfiú a magyart korához képest kiválóan bírja az óvodának köszönhetően, a kislány pedig egy amerikai társának barátsága alapján az angolt választotta, őket szüleik lengyel–magyar, illetve bolgár–angol kétnyelvűnek gondolják.

Az óvodapedagógusi interjúk alapján megállapíthatjuk, hogy az óvónők a nyelvfejlődés értékelését fontosnak tartják, de ebben a kérdésben még nem jutottak olyan eszköz birtokába, ami objektíven mérné az előrehaladást. Attól is tartanak, hogy saját nyelvi kompetenciájuk sem teszi őket alkalmassá arra, hogy megítéljék egy angol anyanyelvű óvodás angol nyelvi fejlődését.

8. Nyelvpedagógiai módszerek

A nyelvhasználaton és kommunikáción túl feltétlenül meg kell vizsgálni, hogy melyek azok a nyelvpedagógiai módszerek, amelyeket Pápán alkalmaznak a sikeres korai nyelvelsajátítás érdekében. A megfigyelések eredményei azt mutatják, hogy már a legkisebb korban a nyelvfejlesztés a pedagógus részéről komoly szakmai felkészülést igényel. Az óvodapedagógusnak a multikulturális-multilingvális óvodában nemcsak lehetősége, de feladata is, hogy különféle metódusokat alkalmazzon, s azokat az óvoda igényeihez igazítsa.

Magyar nyelvi foglalkozáson itt elterjedt a gyerekek demonstráció útján (szemléltetőeszközökkel) történő szókincsfejlesztése, illetve a mozgás kísérte tevékenységközpontú nyelvelsajátítás *(„learning by doing”)*. Az egynyelvűség jegyében a dalokat nem fordítják, hanem inkább a zenével igyekeznek olyan megnyugtató légkört teremteni, ami nyitottá teszi a gyerekeket az új szavak befogadására. Az angol dalokkal ugyanaz az eljárás: a teljes fizikai válasz (Total Physical Response/ TPR) módszere nyelvi szempontból gyümölcsöző, érzelmileg pedig biztonságot ad a gyerekeknek. A nyelven túl – a kisgyermekek életkori sajátosságainak megfelelően – a minél több érzékszervet bevonó nyelvfejlesztés Pápán is hasznosnak bizonyult. A szaglás, a hallás és érintés jótékonyan segítik a nyelvelsajátítást, mivel a nyelv által közvetített fiziológiai vagy kulturális elemek gyakran meghaladják a verbális inputot. Az efféle kiegészítő nyelvpedagógiai módszerek alkalmazása segít a szókincs kialakításában, és a tanult szavak visszahívásában. A humor hasonló előnyökkel bír: segít az asszociációban és a felidézésben.

Szintén számtalan előnye van annak, ha a gyerekek az integrált nevelés jegyében közös tevékenységeket folytatnak, ami által kiterjed az anyanyelvi nevelés a nem anyanyelvi óvodásokra is. Az óvoda mindkét nyelvén megvalósítható ez a módszer, hiszen két korán elkezdett – és a kezdési idejében sem számottevően eltérő – nyelv fejlesztése módszertanában nem kell, hogy sokban különbözzön egymástól. Amennyiben

ez kellő gonddal történik, a nyelvek párhuzamosan elsajátíthatók lesznek. Válaszként szolgálhat ez a szkeptikusoknak is, akik addig nem tartják helyesnek egy másik nyelv elkezdését, amíg az elsőt nem „fejeződik be”. (Nem hagyhatjuk szó nélkül, hogy egy nyelv “befejezése” nem nyelvészeti kategória; gondoljunk csak arra, hogy anyanyelvünk elsajátítása is mennyi időt vett igénybe, és vajon mikor merjük kijelenteni, hogy a tanulását „befejeztük”?)

A magyar és az angol nyelv párhuzamos fejlesztése tehát bevett gyakorlattá fejlődött ebben az óvodában. Bár a magyar tanulása – leginkább a pedagógusok nyelvi kompetenciájának köszönhetően – több elemet mutat a teljes bemerítős *(„full immersion”)* módszerrel *(Baker 2000: 93)*, az angol mint idegen nyelvben elért eredményeket sem szabad lebecsülni. Egy ötéves magyar óvodás számára adekvát angol kifejezéseket használni adott szituációkban, jó alapként szolgál a későbbi nyelvtanuláshoz. Ugyanakkor az autentikus környezet nemcsak a magyar nyelv sajátja Pápán, de – mivel nagyobb amerikai kolónia van jelen – megfigyelhető az amerikai szleng használata is. Erre példa a már említett bolgár és amerikai kislány barátsága, ahol Anastasiya kitűnően beszél angolul, és ami egyúttal bizonyítéka annak, hogy az érzelmi motiváció milyen irányba mozdíthatja el a nyelvtanulást.

Nyelvpedagógia aspektusból látható, hogy a két nyelv használata nem szorítkozik szigorúan a foglalkozási időkbe. A két nyelv gyakorlatilag egész nap a gyerekekkel van, még „holt időben” is, amikor sorban állnak vagy várnak valamire, akárcsak az óvodai tevékenységeken kívüli elfoglaltságokon. Utóbbira példák lehetnek a közös kirándulások vagy a megfigyelés által is rögzített Nemzetközi Családi Nap *(2. kép)*, ahol kétnyelvű színészek segítségével könnyen megoldhatóak voltak a nyelvváltások. Bár a nem angol/ nem magyar anyanyelvű gyerekek – legalábbis óvodás éveik kezdetén – itt is hátrányban vannak, a családok jelenléte, a professzionális színészek gesztusai, metakommunikációs jelzései segítettek a nyelvi nehézségek áthidalásában.



2. kép: Játék a Nemzetközi Családi Napon

Az irodalom is kitüntetett helyet foglal el az óvoda kétnyelvű programjában, ami ezúttal nemcsak az anya-, hanem az idegennyelv-fejlesztésben is kulcsszerepet tölt be. A

versek, mondókák, rigmusok kiváló alapot szolgáltatnak ahhoz, hogy a nyelv tartalmán túl a gyerekek természetes módon sajátítsák el a nyelv dallamát, ritmusát, az adott nyelv intonációját. Ugyanakkor a repetitív elemeknek köszönhetően a szókincs is látványosan növekedhet. Utóbbi a mesékre is vonatkozik, amelyek nagyobb nyelvi egységeket foglalnak magukban. A modern magyar anyanyelvi nevelésben a magyar nyelvű meséket dramatizálás nélkül, kifejező előadásmóddal kell a gyerek felé prezentálni, hogy a fantázia és a képzelet kellő tápanyagot kapjon. A pápai óvodában azonban más megfontolások szerint kell dolgozni, hiszen ami az egyik gyerek számára anyanyelv, az a másiknak idegen nyelv. Ezért a megfigyelések alatt több példa volt arra, hogy bábozás, részletesebb szövegmagyarázat, több hangutánzó szó kísérte a meséket. Egy alkalommal még ugyanazon a mesén belül előfordult egy betétdal magyar, majd angol nyelven. Amennyiben a pedagógus indokoltnak találja, ezzel a megoldással is élhet.

A különféle nyelvi tevékenységek mellett a nyelvpedagógia szempontjából lényeges a pedagógusok egymás közötti nyelvfelosztása. Mivel a csoportokban egy magyaros és egy angolos óvónő található, a pedagógiai asszisztens pedig kizárólag angolul beszél a gyerekekhez, két módszer kombinálása fedezhető fel. Az egyik az „egy személy – egy nyelv", ahol az egyik nyelv az egyik, a másik a másik pedagógushoz köthető (itt: magyar: egyik óvónő, angol: asszisztens), ugyanakkor mivel az angolos óvónő nyelvhasználata szituációfüggő, ő „kétnyelvű modellként" szolgál. A gyerekek megnyugtatónak tartják annak a személynek a jelenlétét, akivel közös nyelven osztoznak. Ez azonban nem mindenki számára érhető el (nem angol/ nem magyar anyanyelvű gyerekek).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a nyelvfejlesztés akkor a leghatékonyabb, amikor beágyazódik a mindennapi foglalkozásokba, a tapasztalatszerző tevékenységekbe és a szabad játékba. Ezek az elemek biztosítják leginkább a nyelv fokozatos folyamatos elsajátítását, különösen, ha mindez érzelemgazdag, szeretetteljes környezetben történik. Fontos szerepe van még az ismétléseknek, mint megerősítésnek, és a nyelvi témák fokozatos kibontásának, ami az elmélyüléshez ad segítséget. A pápai óvodában az eredmények tanúsága szerint az óvodapedagógusok kellő érzelmi és nyelvi hátteret biztosítanak a gyerekeknek. A nyelv fejlesztése során nemcsak segítséget nyújtanak, hanem olyan stimulust is, ami hozzásegíti a gyerekeket a koruknak megfelelő nyelvelsajátításhoz. Amikor egy gyerek megérti az idegen nyelvet, majd elkezdi használni, az óvodapedagógus ezt sikerélményként könyvelheti el. Ennek a sikernek a talajáról kell tovább generálni, fenntartani és fejleszteni a kommunikációt.

9. A pápai modell

Az eredmények alapján joggal állíthatjuk, hogy a multilingvális-multikulturális kisgyermeknevelés területén Magyarországon bevezettek és fejlődésnek indítottak egy új modellt a NATO égisze alatt. Az alábbiakban definiálom a modellt és kitérek főbb jellemzőire:

A Pápai modell (PM) az az óvodapedagógiában 2008-ban bevezetett minta, amely a SAC-C/17 program keretein belül a magyar és migráns gyerekek részére integrált multilingvális és multikulturális nevelést tesz lehetővé a pápai Fáy András Lakótelepi Óvodában.

Főbb elemei:

1. A PM óvodai programja a magyar–angol kétnyelvűségre épül, ugyanakkor a gyermekek – az óvodai csoportok nemzeti összetételének megfelelően – több nyelvvel is ismerkedhetnek

2. Az óvodapedagógusok és pedagógiai asszisztensek a magyar és/ vagy angol nyelvet használják, emellett a gyermekek nyelvválasztása és -használata tetszőleges
3. A PM nyelvpedagógiai célja, hogy
a) kellő motivációt és impulzusokat adjon az óvodáskorú gyerekeknek az anyanyelv és idegen nyelv(ek) elsajátításhoz, valamint
b) a nyelvfejlesztés spontán, természetes közegben jelenjen meg, játékos tevékenységekbe ágyazva, eredménye pedig az életkornak megfelelő szóbeli nyelvhasználat legyen
4. A program különösen nagy hangsúlyt fektet az óvodában a magyar és a mellette megjelenő nemzetek kultúrájának megismertetésére, azok minél szélesebb körű bemutatására.
A program interkulturális célja tehát, hogy érdeklődést keltsen a gyerekekben, szülőkben, pedagógusokban más kultúrák felfedezése iránt és az óvodai évek alatt a gyerekek hozzászokjanak a sajátjukétól eltérő kultúrákhoz, viselkedési formákhoz úgy, hogy saját kultúrájuk elemeivel és értékeivel is tisztában legyenek
5. A PM legfőbb jellemzői:
a) unikális: világviszonylatban példa nélküli
b) innovatív: állandó megújulás jellemzi (pl. részvétel pályázatokon, tárgyi feltételek fejlesztése)
c) kiterjeszthető és mélyíthető: nyelvi és kulturális tartalmában
6. A PM lehetősége:
a „minta-szerep" (disszemináció, kooperáció)

10. Összefoglalás

Sok téves nézet, bizonytalan elképzelés él a korai nyelvfejlesztésről Magyarországon. Gyakorlat hiányában kevés a tapasztalat a többnyelvű, több kultúrájú óvodákkal is. A pápai NATO-óvodában az óvodapedagógusok és a városvezetés jóvoltából lehetőségem nyílt egy hosszabb nyelvpedagógiai kutatómunkát folytatni. Köszönhetően a pápai óvodapedagógusok különleges munkájának és elhivatottságának bebizonyosodott, hogy a szociális vagy oktatáspolitikai befolyás által létrejött intézményesített környezetben is lehet újszerű és tartalmas nyelvi nevelést folytatni. Az ismertetett eredmények vélhetően eloszlatják a tévhiteket és érdemben irányítják a figyelmet a nyelvpedagógia ezen kevéssé ismert és elismert területe felé.

Jegyzetek

[1] Strategic Airlift Capability = Stratégiai Légi szállító Képesség
[2] A tanulmányban a gyermekek és a szülők nem a saját nevükön szerepelnek

Felhasznált irodalom

Aranyos, E. (2005): Külföldi gyerekek a magyar közoktatásban. Letöltve a következő helyről: http://www.romapage.hu/hircentrum/article/75954/434/
Baker, C. (2000). The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals. Clevedon.Buffalo·Toronto·Sydney: Multilingual Matters.

Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. In: International Journal of Intercultural Relations, Vol. 32, pp. 328-336. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.04.001
Forgács, A. 2009. Interkulturális pedagógia a migráns tanulók nevelésének szolgálatában. Letöltve a következő helyről: www. wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=450
Juhász, J., Szőke I., O. Nagy, G., Kovalovszky, M. (szerk.) (1972): Magyar értelmező kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Bp.
Morvai, M. (2008). Az interkulturális nevelés óvodai gyakorlata a Városi óvodák Fáy András Lakótelepi tagóvodájában. Letöltve a következő helyről: http://varosiovodakpapa.hu/dokumentumok/az-interkulturalis-neveles-ovodai-gyakorlata.pdf
Strategic Airlift Capability (2013). NSPA - NATO Support Agency. Letöltve a következő helyről: http://www.nspa.nato.int/en/organization/NAMP/sac.htm

A kötet szerzői

Árvayné Nezvald Anett, *művésztanár*
Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet

Kitzinger Arianna, *tanársegéd*
Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Dr. Kovács-Gombos Gábor DLA, *egyetemi docens*
Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet

Dr. Molnár Csilla PhD, *egyetemi docens*
Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet

Dr. Simon István Ágoston PhD, *egyetemi docens, intézetigazgató*
Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet

Lektorok

Dr. Molnár László PhD
Tauber Anna